

**ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL**

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **GUIÑEZ SANTELICES, LUCIA EMILIA**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**  
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACION**  
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 12/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de LEONOR MARGALEF GARCÍA.

Sobre el siguiente tema: *LA MEDICION INTERMEDIA DE COMPETENCIAS DE ESPECIALIDAD COMO EJE ESTRATEGICO PARA EL SEGUIMIENTO CURRICULAR, EN CARRERAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL<sup>3</sup> de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 12 de JULIO de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: CARMEN LÓPEZ

EL SECRETARIO

Fdo.: M. DOLORES GARCÍA

EL VOCAL

Fdo.: CARMEN ROMERO

ESCRIBANO

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"  
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: LUCIA EMILIA GUIÑEZ  
SANTELICES

<sup>3</sup> La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *GUIÑEZ SANTELICES, LUCIA EMILIA*, el día 12 de julio de 2017, titulada *LA MEDICION INTERMEDIA DE COMPETENCIAS DE ESPECIALIDAD COMO EJE ESTRATEGICO PARA EL SEGUIMIENTO CURRICULAR, EN CARRERAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve otorgar a dicha tesis la

***MENCIÓN "CUM LAUDE"***

Alcalá de Henares, 27 julio de 2017  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS  
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO  
PEREZ JUAN RAMON - DNI  
03087239H  
Fecha: 2017.07.30 18:17:15 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

**Copia por e-mail a:**

Doctorando: *GUIÑEZ SANTELICES, LUCIA EMILIA*

Secretario del Tribunal: *MARÍA DOLORES GARCÍA CAMPOS.*

Directora de Tesis: *LEONOR MARGALEF GARCÍA*



Universidad  
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO  
Servicio de Estudios Oficiales de  
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo  
presentado la misma en formato:  soporte electrónico  impreso en papel, para el depósito de la  
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: \_\_\_\_\_ se procede, con  
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_



Fdo. El Funcionario

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA.  
LUCIA EMILIA GUÑEZ SANTELICES,

**Título de la Tesis: “El Proceso de Medición Intermedia de Competencias de Especialidad, Como Eje Estratégico para el Seguimiento Curricular, en Carreras de Pregrado de la Universidad de Finis Terrae (Chile)”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dra. Leonor Magalef García

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Lucia Emilia Guñez Santelices, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar







**Programa de Doctorado: Planificación e Innovación Educativa**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**EL PROCESO DE MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS DE ESPECIALIDAD, COMO EJE ESTRATÉGICO PARA EL SEGUIMIENTO CURRICULAR, EN CARRERAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE (CHILE)**

**Tesis Doctoral presentada por**

**LUCÍA EMILIA GUÍÑEZ SANTELICES**

**Directora:**

**Dra. LEONOR MARGALEF GARCÍA**

**Alcalá de Henares, abril 2017**

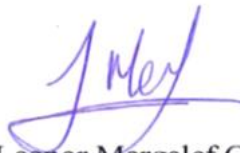
**DRA. LEONOR MARGALEF GARCÍA, PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ,  
DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR LUCÍA GUIÑEZ SANTELICES**

**HACE CONSTAR:**

Que la tesis doctoral titulada “El Proceso de Medición Intermedia de Competencias de Especialidad, como eje estratégico para el seguimiento curricular, en Carreras de pre grado de la Universidad Finis Terrae (Chile)” del Programa de Doctorado Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente en Alcalá de Henares, a  
19 de abril de 2017

Directora de la tesis doctoral



Fdo Leonor Margalef García

## INDICE GENERAL

INDICE GENERAL	2
INDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS	7
INDICE DE ANEXOS	9
AGRADECIMIENTOS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO 1:	17
UNA NECESARIA CONTEXTUALIZACIÓN	17
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.2 INTERROGANTES GUÍAS DEL ESTUDIO	30
1.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO	30
1.3.1 OBJETIVO GENERAL:	30
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
CAPÍTULO 2:	32
UN RECORRIDO DESDE EL CURRÍCULUM HASTA SU CONCRECIÓN EN EL TRABAJO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD	32
2.1 UNA MIRADA A LA CONCEPCIÓN DE CURRÍCULUM.	32
2.2 TENDENCIAS DEL CURRÍCULUM.	40
2.2.1 CURRÍCULO TÉCNICO, COMO PRODUCTO O CURRÍCULO POR OBJETIVOS	40

<b>2.2.2</b>	<b>CURRICULUM COMO PRÁCTICA O CURRICULUM PRÁCTICO.</b>	<b>45</b>
<b>2.2.3</b>	<b>CURRÍCULO COMO PRAXIS O CURRÍCULO EMANCIPADOR</b>	<b>46</b>
<b>2.2.4</b>	<b>CURRÍCULO CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA</b>	<b>51</b>
<b>2.2.5</b>	<b>CLASIFICACIONES DEL CURRICULUM:</b>	<b>55</b>
<b>2.3</b>	<b>ALTERNATIVAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS.</b>	<b>58</b>
<b>2.4</b>	<b>IMPLICANCIAS DE LA INCORPORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES BASADOS EN COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD.</b>	<b>68</b>
<b>2.5</b>	<b>Y... ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA?</b>	<b>75</b>
<b>2.6</b>	<b>LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA EN CHILE</b>	<b>85</b>

### CAPÍTULO 3 92

#### LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 92

<b>3.1</b>	<b>EL CONTEXTO ACTUAL Y LOS DESAFÍOS DE FORMAR EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>93</b>
<b>3.2</b>	<b>RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS</b>	<b>106</b>
<b>3.3</b>	<b>¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA?</b>	<b>111</b>
<b>3.3.1</b>	<b>APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>111</b>
<b>3.3.2</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>120</b>
<b>3.3.3</b>	<b>PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>125</b>
<b>3.3.4</b>	<b>LAS TAREAS AUTÉNTICAS</b>	<b>128</b>
<b>3.4</b>	<b>¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA?</b>	<b>131</b>
<b>3.5</b>	<b>EL CÓMO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>133</b>
<b>3.5.1</b>	<b>ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>134</b>
<b>3.5.2</b>	<b>ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE CALIFICACIÓN</b>	<b>136</b>

### CAPÍTULO 4: 140

#### MARCO METODOLÓGICO 140

<b>4.1</b>	<b>¿QUÉ ES UN PARADIGMA?</b>	<b>141</b>
<b>4.1.1</b>	<b>EL CAMINO HACIA EL CONSTRUCTO DEL TÉRMINO</b>	<b>142</b>
<b>4.1.2</b>	<b>COMPONENTES DETERMINANTES DE LOS PARADIGMAS</b>	<b>156</b>
<b>4.1.3</b>	<b>PARADIGMA CUANTITATIVO – PARADIGMA CUALITATIVO</b>	<b>158</b>
<b>4.2</b>	<b>¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA CUALITATIVA?</b>	<b>162</b>
<b>4.2.1</b>	<b>¿A QUÉ PARADIGMAS SE ADSCRIBEN LOS MÉTODOS CUALITATIVOS?</b>	<b>163</b>

<b>4.2.2</b>	<b>TIPOS DE DISEÑOS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA</b>	<b>171</b>
<b>4.3</b>	<b>INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>173</b>
<b>4.3.1</b>	<b>DESARROLLO DEL TÉRMINO</b>	<b>173</b>
<b>4.3.2</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>176</b>
<b>4.3.3</b>	<b>EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>182</b>
<b>4.4</b>	<b>DECISIONES METODOLÓGICAS DE ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:</b>	<b>188</b>
<b>4.4.1</b>	<b>FASES DE LA ESPIRAL AUTOREFLEXIVA</b>	<b>192</b>
<b>4.4.2</b>	<b>RECOGIDA, ANÁLISIS Y CREDIBILIDAD DE LOS DATOS</b>	<b>193</b>

---

**CAPÍTULO 5:** **196**

---

**Y AHORA ¿CÓMO SEGUIMOS?... EL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE** **196**

---

<b>5.1</b>	<b>CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>	<b>197</b>
<b>5.1.1</b>	<b>ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE</b>	<b>197</b>
<b>5.1.2</b>	<b>PROPÓSITOS E IDEARIO DE LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE</b>	<b>202</b>
<b>5.2</b>	<b>MODELO FORMATIVO FINIS TERRAE</b>	<b>203</b>
<b>5.3</b>	<b>EL COMIENZO DE UN CAMINO HACIA LA MEJORA EDUCATIVA</b>	<b>206</b>
<b>5.3.1</b>	<b>CICLO 1:</b>	<b>206</b>
<b>5.3.2</b>	<b>CICLO 2</b>	<b>223</b>

---

**CAPÍTULO 6** **234**

---

**EVALUACIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS... EN VIVO Y EN DIRECTO** **234**

---

<b>6.1</b>	<b>EVALUACIÓN INTERMEDIA EN LA CARRERA DE PERIODISMO</b>	<b>235</b>
<b>6.1.1</b>	<b>ANTECEDENTES GENERALES DE LA CARRERA</b>	<b>235</b>
<b>6.1.2</b>	<b>APLICACIÓN DEL MIC EN LA CARRERA</b>	<b>238</b>
<b>6.1.3.</b>	<b>OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>243</b>
<b>6.2</b>	<b>EVALUACIÓN INTERMEDIA EN ARTES VISUALES</b>	<b>251</b>
<b>6.2.1</b>	<b>ANTECEDENTES GENERALES DE LA CARRERA</b>	<b>251</b>
<b>6.2.2</b>	<b>APLICACIÓN DEL MIC EN LA CARRERA</b>	<b>252</b>
<b>6.2.3</b>	<b>OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>264</b>
<b>6.3</b>	<b>EVALUACIÓN INTERMEDIA EN DERECHO</b>	<b>265</b>
<b>6.3.1</b>	<b>ANTECEDENTES GENERALES DE LA CARRERA</b>	<b>265</b>



---

<b>6.3.2 APLICACIÓN DEL MIC EN LA CARRERA</b>	<b>267</b>
<b>6.3.3 OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>282</b>
<b>6.4 EVALUACIÓN INTERMEDIA EN LA CARRERA DE AUDITORÍA</b>	<b>283</b>
<b>6.4.1 ANTECEDENTES GENERALES DE LA CARRERA</b>	<b>283</b>
<b>6.4.2 APLICACIÓN DEL MIC EN LA CARRERA</b>	<b>285</b>
<b>6.4.3 OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN</b>	<b>291</b>
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>293</b>
<b>REFLEXIONES SOBRE LO APRENDIDO EN ESTE PROCESO. ¿POR DÓNDE SEGUIMOS?</b>	<b>293</b>
<b>7.1 UNA MIRADA GLOBAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	<b>293</b>
<b>7.1.1. LOGROS, TRANSFORMACIONES Y APRENDIZAJES</b>	<b>294</b>
<b>7.1.2. ALGUNAS PARADOJAS</b>	<b>303</b>
<b>7.2. ¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?</b>	<b>308</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>314</b>

## INDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

<b>ILUSTRACIÓN 1: TABLA SÍNTESIS CRONOLÓGICA DE TENDENCIAS CURRICULARES</b>	37
<b>ILUSTRACIÓN 2: MODELO CURRICULAR LINEAL DE TYLER (1949)</b>	42
<b>ILUSTRACIÓN 3: MODELO CURRICULAR DE HILDA TABA (USA:1962)</b>	43
<b>ILUSTRACIÓN 4: MODELO CURRICULAR DE M. JOHNSON (USA: 1965)</b>	44
<b>ILUSTRACIÓN 5: MODELO CURRICULAR DE J. SCHWAB</b>	47
<b>ILUSTRACIÓN 6: MODELO CURRICULAR DE L. STENHOUSE (1970)</b>	48
<b>ILUSTRACIÓN 7: MODELO PROYECTO FORMATIVO INTEGRADO DE M. ZABALZA (2012)</b>	51
<b>ILUSTRACIÓN 8: MODELO CURRICULAR ESPAÑOL DE CÉSAR COLL (1990)</b>	54
<b>ILUSTRACIÓN 9: SÍNTESIS DE TENDENCIAS Y MODELOS DEL CURRÍCULUM</b>	56
<b>ILUSTRACIÓN 10: MODELO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES DE CHILE</b>	62
<b>ILUSTRACIÓN 11: TABLA SÍNTESIS DE DEFINICIONES O CAMPOS DE SIGNIFICADO DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA</b>	77
<b>ILUSTRACIÓN 12: COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA A PARTIR DE LA DEFINICIÓN DE TARDIF</b>	85
<b>ILUSTRACIÓN 13: TABLA CAMBIOS EN EL MODELO DE EVALUACIÓN</b>	107
<b>ILUSTRACIÓN 14: TABLA DIFERENCIA DE ENFOQUES ENTRE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL Y LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	123
<b>ILUSTRACIÓN 15: TABLA PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SEGÚN GUBA (1990)</b>	146
<b>ILUSTRACIÓN 16: TABLA EXPRESIONES USADAS PARA REFERIRSE AL TÉRMINO PARADIGMA</b>	150
<b>ILUSTRACIÓN 17: TABLA COMPONENTES DETERMINANTES DE LOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS</b>	156
<b>ILUSTRACIÓN 18: TABLA PARADIGMA CUANTITATIVO - PARADIGMA CUALITATIVO</b>	159
<b>ILUSTRACIÓN 19: TABLA CUADRO COMPARATIVO DE LOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN</b>	159
<b>ILUSTRACIÓN 20: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SEGÚN TAYLOR Y BOGDAN</b>	170
<b>ILUSTRACIÓN 21: MODELO DE KURT-LEWIN SOBRE EL TÉRMINO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	174
<b>ILUSTRACIÓN 22: ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS (1988)</b>	175
<b>ILUSTRACIÓN 23: MOMENTOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS (1988)</b>	178
<b>ILUSTRACIÓN 24: MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE K. LEWIN (1946)</b>	181
<b>ILUSTRACIÓN 25: ESQUEMA DE UN CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</b>	191
<b>ILUSTRACIÓN 26: EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	204
<b>ILUSTRACIÓN 27: MODELO FORMATIVO U. FINIS TERRAE</b>	206
<b>ILUSTRACIÓN 28: DIAGRAMA DEL TRAYECTO FORMATIVO UFT</b>	214
<b>ILUSTRACIÓN 29: COMPONENTES DE UNA COMPETENCIA</b>	217
<b>ILUSTRACIÓN 30: TABLA NIVELES DE LOGRO DE COMPETENCIAS</b>	218
<b>ILUSTRACIÓN 31: MALLA CURRICULAR. ESCUELA DE TEATRO. UFT</b>	222
<b>ILUSTRACIÓN 32: TABLA CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL MIC</b>	235
<b>ILUSTRACIÓN 33: MALLA CURRICULAR. CARRERA DE PERIODISMO. UFT</b>	237
<b>ILUSTRACIÓN 34: TABLA RÚBRICA PRENSA ESCRITA. MIC PERIODISMO</b>	246
<b>ILUSTRACIÓN 35: TABLA RÚBRICA RADIO. MIC PERIODISMO</b>	249
<b>ILUSTRACIÓN 36: MALLA CURRICULAR. CARRERA ARTES VISUALES. UFT</b>	252
<b>ILUSTRACIÓN 37: TABLA RÚBRICA PINTURA. MIC ARTES VISUALES</b>	256
<b>ILUSTRACIÓN 38: TABLA RÚBRICA ESCULTURA. MIC ARTES VISUALES</b>	257
<b>ILUSTRACIÓN 39: TABLA RÚBRICA GRABADO. MIC ARTES VISUALES</b>	259

<b>ILUSTRACIÓN 40: MALLA CURRICULAR. CARRERA DE DERECHO. UFT</b>	266
<b>ILUSTRACIÓN 41: TABLA ESTACIONES DE TRABAJO. MIC DERECHO. 2015</b>	268
<b>ILUSTRACIÓN 42: TABLA PAUTA ESTACIÓN 1. ENTREVISTA A REPRESENTADO. MIC DERECHO</b>	269
<b>ILUSTRACIÓN 43: TABLA ESTACIÓN 2. REDACCIÓN DE ACTO JURÍDICO. MIC DERECHO</b>	272
<b>ILUSTRACIÓN 44: TABLA ESTACIÓN 3. ANÁLISIS DE CASO Y REDACCIÓN DE MINUTA DE ALEGATO. MIC DERECHO</b>	273
<b>ILUSTRACIÓN 45: TABLA ESTACIÓN 4. SIMULACIÓN DE ALEGATO. MIC DERECHO</b>	275
ILUSTRACIÓN 46: MALLA CURRICULAR. CARRERA AUDITORIA.	284
<b>ILUSTRACIÓN 47: TABLA RÚBRICA 1. MIC AUDITORÍA</b>	286
<b>ILUSTRACIÓN 48: TABLA RÚBRICA 2. EVALUACIÓN PRESENTACIÓN. MIC AUDITORÍA</b>	290

## INDICE DE ANEXOS

Anexos	1 – 6	Actas Comité Curricular. Artes Visuales
Anexos	7 – 9	Actas Comité Curricular. Derecho
Anexo	10	Seguimiento Plan Curricular. Derecho
Anexo	11	Seguimiento Plan Curricular. Arquitectura
Anexo	12	Seguimiento Plan Curricular. Periodismo
Anexo	13	Informe MIC. Escuela de Historia.
Anexo	14	Experiencia MIC. Ingeniería Comercial
Anexo	15	Glosario de Componentes Curriculares

## AGRADECIMIENTOS

Agradecer pareciera ser una tarea fácil, sin embargo, después de vivir este proceso así como hay hitos inolvidables, también hay personas que en el camino han sido fundamentales.

Lo primero para mí, es agradecer a Dios y a María nuestra Madre, ya que gracias al regalo maravilloso de la fe he podido vivir en plenitud y tener estas oportunidades de crecimiento. Agradezco a mi familia, especialmente a mis padres Lucía y Gustavo, ya que gracias a su amor y paciencia he podido estar donde estoy. Agradezco también a mis hijos, Felipe, María Ignacia y Tomás quienes con esperanza y amor, soportaron estar “sin mamá” muchas veces... ¡los amo tanto!

También quiero agradecer a mi Universidad Finis Terrae, por la inmensa oportunidad de dejarme innovar en el currículo y por creer y apoyar firmemente el trabajo realizado. Especialmente agradezco a todo el equipo de Vicerrectoría Académica, no sólo por su valiosa amistad y apoyo, sino también por el gran compromiso que tenemos con la formación de nuestros estudiantes. A mi Vicerrector Académico Roberto Vega, quien ha apoyado el proyecto y mi gestión constantemente. De igual forma agradezco a todos los académicos y directivos miembros de los Comités Curriculares de las Carreras de nuestra Universidad. Su apertura, trabajo riguroso y profesionalismo han sido claves en la implementación de este proyecto. Finalmente a tantos compañeros de camino, como mi Olguita, que generosa y creativamente emprendieron conmigo la tarea de innovar.

Finalmente, agradezco a mi maestra Leonor Margalef García, quien me apoyó en todo momento, en las buenas y en las malas, además de demostrarme lo que significa ser una académica de verdad. ¡Gracias por tu generosidad!



## RESUMEN

Debido a la necesidad de asegurar que los aprendizajes explicitados en el perfil de egreso son alcanzados efectivamente por los estudiantes de las distintas carreras impartidas por la Universidad Finis Terrae ha surgido la problemática que se aborda en esta investigación.

Este estudio, se desarrolla metodológicamente como una investigación–acción que se propone resolver un problema real vinculado con la necesidad de mejorar el diseño curricular por competencias profesionales de las carreras de la Universidad.

El trabajo se concibió con un carácter cíclico que implicó un proceso recursivo de acción-reflexión que fue permitiendo avanzar, integrar y complementar las fases del diseño investigativo, conducido y negociado con los docentes de cada una de las carreras universitarias seleccionada para este estudio.

Los principales hallazgos muestran que la evaluación intermedia de competencias ha resultado una evaluación auténtica que ha permitido que se traduzca en una instancia de aprendizaje y sea asumida por la comunidad universitaria como tal. También ha generado conocimiento sobre el desarrollo curricular por competencias y la necesidad de revisar otras instancias de evaluación de final de carrera. Por otro lado, ha puesto en evidencia que la investigación-acción es el enfoque idóneo para guiar de modo sistemático y reflexivo los procesos de innovación curricular.

**Palabras claves:** – competencias profesionales, evaluación por competencias, educación superior, investigación-acción – perfil de egreso

## ABSTRACT

Due to the need to ensure that the explicit learning in the exit profile are effectively achieved by the students of the different careers taught by the Finis Terrae University, the problem that has been addressed in this research has arisen.

This study is developed methodologically as an action research that aims to solve a real problem related to the need to improve the curricular design by professional competencies of the University's careers.

The work was conceived with a cyclical character that implied a recursive process of action-reflection that allowed to advance, to integrate and to complement the phases of the research design, conducted and negotiated with the teachers of each one of the college career selected for this study.

The main findings show that the intermediate evaluation of competences has resulted in an authentic evaluation that has allowed it to be translated into a learning instance and be assumed by the university community as such. It has also generated knowledge about curricular development by competencies and the need to review other instances of assessment of end of career. On the other hand, it has shown that action research is the ideal approach to systematically and reflexively guide the processes of curricular innovation.

**Key words:** - professional competences, competency assessment, higher education, action research - exit profile

## INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Esta es necesaria en todos los sentidos. Para alcanzar mejores niveles de bienestar social y de crecimiento económico; para nivelar las desigualdades económicas y sociales; para propiciar la movilidad social de las personas; para acceder a mejores niveles de empleo; para elevar las condiciones culturales de los pueblos; para ampliar las oportunidades de los jóvenes; para el avance social de las naciones y para el impulso de la ciencia, la tecnología y la innovación.

La educación siempre ha sido importante para el desarrollo, pero ha adquirido mayor relevancia en el mundo de hoy que vive profundas transformaciones, motivadas en parte por el impresionante y rápido avance de la ciencia y sus aplicaciones, así como por el no menos acelerado desarrollo de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación.

En realidad los objetivos de la educación pueden llegar a ser muy diversos dependiendo del enfoque que se les otorgue; sin embargo podemos coincidir en la idea fundamental de formar a las personas para la vida en sociedad.

Las universidades forman parte de las instituciones sociales, que juegan un papel fundamental en la transformación de las sociedades. A través de estas instituciones se entrega a los estudiantes el conocimiento en todas sus dimensiones, indispensable para la actualización y crecimiento de la sociedad, se proporcionan los esquemas y los valores que

aseguran la estabilidad social, asistiendo y sirviendo a las comunidades en la solución de los complejos problemas asociados con su desarrollo y bienestar. La universidad como institución formadora tiene además una misión a mi juicio la más trascendente e importante, que consiste en contribuir a la formación de personas íntegras, con la característica de que además serán profesionales.

Así como las sociedades se han ido complejizando, también esto se ha traspasado a la formación educativa en todos sus niveles. Por esta razón, los paradigmas educativos no pueden seguir siendo los mismos. El foco hoy está puesto en el estudiante y no en el profesor, se requieren procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación actualizados, activos y contextualizados. La información sobra y la tenemos absolutamente a mano. El desafío es entonces cómo les enseñamos para la vida.

El objetivo de esta investigación es mostrar que innovar creativamente en la universidad es posible y que aunque requiera esfuerzo de toda la comunidad universitaria se puede. Por tanto, a través de la investigación-acción analizaremos y reflexionaremos sobre la implementación del proceso de Evaluación Intermedia de Competencias en las diferentes carreras, seleccionadas para esta investigación, de la Universidad Finis Terrae en Chile. La finalidad es generar un conocimiento local que permita extenderse a otras carreras de la universidad y así como a otros diseños curriculares que optan por un modelo de evaluación por competencias.

Para esto, esta tesis se divide en siete capítulos. El primero, denominado “Una necesaria contextualización” que analiza las necesidades y desafíos que se presentan a la formación universitaria de hoy.

El segundo capítulo, “Un recorrido desde el currículum hasta su concreción en el trabajo por competencias en la Universidad”, expone toda la conceptualización del currículum como constructo para poder entender la lógica de un currículum mixto, pasando por tanto por la definición de competencias y la opción que la universidad Finis Terrae adopta.

En el tercer capítulo, “La Evaluación Auténtica en el contexto universitario”, se profundiza en la definición de este tipo de enfoque evaluativo, analizando sus características e implicancias metodológicas y didácticas para el proceso de enseñanza.

El cuarto capítulo, presenta en “Marco Metodológico”, partiendo desde la conceptualización de paradigmas, con el propósito de comprender desde que mirada nos situábamos para desarrollar nuestro proceso de Investigación acción, como el enfoque coherente con el proceso seguido

En el quinto capítulo diríamos que comienza ya con nuestra historia y por tanto se denomina “Y Ahora... ¿Cómo seguimos?, el comienzo de la investigación acción en la Universidad”. Aquí se contextualiza esta universidad Finis Terrae y se da cuenta a través de dos ciclos de investigación, cómo fue la etapa del diseño del proceso de evaluación intermedia, de qué manera se fue logrando su implantación y que ha pasado con el seguimiento de este proceso.

El sexto capítulo presenta las “experiencias de Evaluación Intermedia de competencias en vivo y en Directo”, donde se profundiza en el ciclo de análisis -observación y análisis de cada uno de los comité curriculares y cómo fue implementándose el plan de acción en las carreras de Artes Visuales, Periodismo, Auditoría y Derecho.



Si bien en el capítulo seis se adelantan las conclusiones de cada carrera en su contexto particular, se presentan en conclusiones las cuestiones transversales a todas ellas y las líneas para seguir indagando en futuros ciclos de investigación acción.

En el séptimo capítulo denominado: “Reflexiones sobre lo aprendido en este proceso. ¿Por dónde seguimos?”, se encarga de entregar una reflexión final respecto de los aprendizajes que hemos vivido después de estas experiencias. Aporta también una mirada crítica respecto de cada etapa de implantación, desarrollo y evaluación de estos procedimientos evaluativos, entregando algunos lineamientos que nos abren a la continuidad y posibilidad de mejora y crecimiento.

## CAPITULO 1:

### UNA NECESARIA CONTEXTUALIZACIÓN



*La Universidad debe ser el cerebro de un país, el centro donde se investiga, se planea, se discute cuanto dice relación al bien común de la nación y de la humanidad. Y el universitario debe llegar a adquirir la mística de que en el campo propio de su profesión no es sólo un técnico, sino el obrero intelectual de un mundo mejor”*

*San Alberto Hurtado*

---

Hoy las universidades de países en desarrollo al igual que las grandes universidades de países europeos se ven enfrentadas a un sin número de desafíos que están poniendo a prueba las formas tradicionales de enseñar, aprender y evaluar y por lo mismo se están generando muchas iniciativas en pos de modificar y actualizar las propuestas curriculares vigentes.

Está claro que el curriculum no solo es una cuestión relativa a la puesta al día de los contenidos de enseñanza. Se trata, por el contrario, de un proceso que busca modificar la forma de producir los programas y establecer una enseñanza universitaria de calidad que sea socialmente relevante, culturalmente pertinente y altamente significativa para cada uno de los miembros de la comunidad universitaria y de los agentes sociales y culturales involucrados.

Cómo indican Barnett & Bengtsen (2017), Jarvis (2006) y Monereo y Pozo (2003), los cambios de la sociedad del conocimiento presionan a las instituciones universitarias para que den respuestas y redefinan sus funciones, sus programas y líneas de actuación. Incluso como indican Barnett & Bengtsen (2017), se requiere una nueva epistemología

---

para la universidad del siglo XXI, lo que supone crear una relación conocimiento-universidad diferente.

Un curriculum universitario se estima hoy relevante cuando su propuesta es decisiva para el progreso de la sociedad y no solo cuando lo es para quienes hacen vida en las universidades. Por otra parte, es pertinente siempre que no solo se hayan seleccionado conocimientos disciplinares de punta, desligados de la vida real, sino que, se reconozcan las prácticas de vida propias de cada entorno profesional particular y no se dejen de lado los conocimientos que los estudiantes llevan consigo cuando se incorporan a la universidad.

Otro orden de desafíos que hoy enfrentan los curriculum universitarios se relacionan con la necesidad de alinear y avanzar en inversión en formación de sus estudiantes, en investigación científica, innovación y emprendimiento. Aspectos que se consideran facetas de la inversión estratégica en la universidad del siglo XXI, (Botín, 2014) porque está directamente relacionada con la generación de empleos, con la prosperidad económica y también muy asociada con el progreso social y cultural de las naciones.

Como ya señalaba la UNESCO en 1998 en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior:

“En la víspera del nuevo siglo, se da una demanda sin precedentes para una gran diversificación en la educación superior junto con un aumento de la conciencia de su vital importancia para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro; para ello, las nuevas generaciones deben equiparse con nuevas habilidades, conocimientos e ideales. (...) La preocupación consiste en proporcionar acceso tanto a una educación general como a una educación orientada y específica a menudo interdisciplinar que se fija en las aptitudes y las destrezas obtenidas. Ambas preparan a las personas para vivir en situaciones cambiantes y para desempeñar distintas ocupaciones”

A todos estos argumentos es importante añadir la reflexión de Morin (2000a) sobre la misión de la universidad, en el sentido de que la universidad conserva, memoriza, integra una herencia cultural de saberes, ideas, valores, pero también añade que es parte de su desafío regenerar esa herencia al reexaminarla y actualizarla. Así la universidad es conservadora, regeneradora y generadora.

En el contexto señalado, cobra particular importancia la relación de las universidades con el mundo del trabajo para poder alinear el progreso social y cultural. Ello implica considerar en los procesos formativos los requerimientos, por una parte, de las empresas respecto de qué requiere de las universidades, qué talentos deberían ponerse en juego para generar más y mejores innovaciones en ellas y por las universidades, responder que requieren para transformar a las generaciones de estudiantes que ingresan a ellas con nuevos perfiles. Perfiles que se caracterizan por ser cercanos al manejo tecnológico y a la búsqueda de información en redes de conocimientos, pero con falta de formación precisa para acceder a fuentes de valor en las áreas de conocimiento de sus curriculum formativos particulares. En otras palabras, en personas que requieren ser alfabetizadas académicamente y transformadas en adultos competentes para atender las necesidades de la sociedad y la cultura de su tiempo.

En el contexto de la sociedad del conocimiento preparar a los futuros profesionales supone que aprendan a aceptar responsabilidades, a tomar decisiones fundamentadas en juicios razonados y como resultado de un proceso de reflexión crítica. Pero también que aprendan a convivir, compartir y cooperar en sociedades democráticas y solidarias, lo que obliga a planificar propuestas educativas que refuercen ese modelo de sociedad (Margalef, 2008)

Lo señalado implica un esfuerzo por modificar prácticas tradicionales de operacionalizar el currículum y muy especialmente el conjunto de actividades que la evaluación de proceso implicada en un currículo conlleva (Cassarinni, 1997).

## **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El mundo actual ha evolucionado desde un paradigma científico clásico a un paradigma de la complejidad (Morin, 1994, 2000). Esta nueva forma de pensar, que ya no aspira al conocimiento de lo universal, sino que aspira a conocer lo particular y a reconocer la diversidad plantea grandes desafíos a la educación universitaria y en particular al diseño del currículum universitarios y su gestión.

El primero de ellos es reconceptualizar al sujeto de la educación no como un ser pasivo, receptor de conocimientos, sino más bien como alguien que conforma en sí mismo un microsistema y como tal alguien con una frontera que lo hace permeable al mundo y le permite entregar un aporte activo al mismo (Hargreaves, 2003; Hargreaves y Fullan, 2014).

En segundo lugar, exige replantearse la concepción del conocimiento entendido como estático y cerrado en cada disciplina hacia un conocimiento dinámico y abierto a la interdisciplinariedad (Morin, 1998). Sus fronteras dejan de ser límites entre especialidades para transformarse más bien en puertas abiertas a un mundo de relaciones complejas y emergentes. Lo anterior, hace necesario que el conocimiento así concebido sea transferido educativamente de manera contextualizada y abierta mediante la interacción social, que concreta el espacio educativo universitario y en cuya relación este adquiere sentido.



En tercer lugar, exige entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, como un proceso que incluye y sistematiza la realidad del conocimiento disciplinar que se pretende trabajar, representando una dinámica causal y predictiva. Por lo mismo, la incertidumbre se constituye en un componente más del proceso, debiendo ser reconocida, incorporada y controlada.

En cuarto lugar, aparece la necesidad de resignificar las relaciones de poder entre un docente protagonista y un estudiante pasivo (Bernstein, 1988; Darling-Hammond, 2001). Ello implica comprender que, en la base de la producción, reproducción y transformación de diferentes formas de conciencia y práctica, subyace una base social que determina la relación entre la distribución de poder y los principios de control que ubican, reubican y oponen determinados tipos de conciencia y de práctica (Graizer y Saurin, 2011). Esto plantea otro desafío al curriculum universitario. Se requiere valorar el dispositivo pedagógico o intermediación didáctica como mecanismo sustantivo entre poder y conocimiento, y entre conocimiento y formas de conciencia que permitan al estudiante lograr el desarrollo de competencias de especialidad en función del perfil de egreso que está intentando alcanzar.

Lo anterior representa un reto al currículo en las Universidades. Por una parte, exige asumir el manejo de un conocimiento complejo y por otra, formar estudiantes, que provienen de un sistema educativo unidireccional, que potencia un aprendizaje mecánico, a la implementación de un sistema de relaciones multidireccionales y de evaluación que permita desarrollar y dar seguimiento a las competencias profesionales exigidas.

A partir de lo anterior, el sistema evaluativo debe ser reformulado. El trayecto formativo debe concretar los desafíos reseñados a través de logros secuenciados que, requieren ser evaluados mediante un sistema de complejidad creciente, que permita evidenciar el nivel de logro de las competencias del perfil de egreso (Hawes, Rojas, Barrio, 2012). Esto implica, superar concepciones del curriculum universitario que datan de la década del setenta y que ponían el énfasis evaluativo en los aprendizajes de contenidos al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde ese período, en la práctica, se ha concebido el curriculum como selección de contenidos culturales o materias de aprendizaje desagregadas entre sí (Taylor y Richards, 1979). De ello ha derivado la necesidad de asociar el currículo principalmente a una selección técnica de contenidos instruccionales y al diseño de objetivos educacionales que lo vinculan con planificación y secuenciación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gagné 1967). La evaluación se concebía separada del proceso mencionado y su intencionalidad era fundamentalmente de verificación de resultados de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001; 2008; 2010). Sin embargo, la evidencia reunida en los últimos años pone en evidencia que en función de la evaluación aplicada se desencadenan diversos modos de interacción didáctica que comprometen el actuar de profesores y estudiantes y por ende el funcionamiento del curriculum (Margalef 2005). A través del nuevo paradigma conocido como evaluación auténtica (Monereo 2009; Stobart, 2010), hoy se está modificando la forma de concebir este proceso y con ello se han integrado nuevas formas de concebir los procesos de enseñar y aprender con variables de tipo personal como las actitudes y valores que están acercando la gestión curricular a los propósitos que plantea el paradigma de la complejidad (Bonil, & Sanmartí, & Tomás, & Pujol, 2004).

El paradigma de la complejidad con sus desafíos implica la necesidad de hacer vida en la universidad a una nueva forma de concebir el curriculum, integrando los contenidos disciplinares y vinculando teoría y práctica como una realidad interactiva (Badilla, 2009). Y considerar las conexiones y desconexiones entre el curriculum como intención y el curriculum como acción a través del papel del docente (Álvarez Méndez, 2001a; Angulo, 1994; Gimeno, 1998) y del comportamiento de los estudiantes, lo que trae aparejada nuevas formas de concebir el sistema evaluativo del curriculum y con ello nuevas formas de focalizar la atención en uno de sus aspectos: el seguimiento integral de la trayectoria formativa. Este comienzo de una nueva mirada al curriculum universitario significa considerar la evaluación no como una instancia de control sino como instancia intrínseca al proceso curricular y con ello la necesidad de coherencia entre todos sus componentes (Brovelli, 2001).

Por otra parte, el paso de las “actividades centradas básicamente en el ámbito del conocimiento” a un trabajo docente encaminado hacia el logro de “competencias”, que indudablemente revisten una mayor complejidad, genera la necesidad de desarrollar innovaciones curriculares acordes a estos nuevos escenarios y con ello se impone la urgencia de idear nuevos y más complejos sistemas evaluativos.

El cambio de paradigma que afecta directamente a la evaluación modifica necesariamente la concepción de evaluación como resultado del aprendizaje de contenidos declarativos, que se realiza al final de un proceso formativo por, una instancia de aprendizaje y evaluación continua y auténtica que estimula en las universidades una necesidad de revisión y ajustes de su gestión curricular (Sanmartí y Pujol, 2002; Vilar, 1997).

Los cambios que están afectando a la Educación Superior tanto en Chile como en el resto del mundo, inciden necesariamente en las estructuras y diseños curriculares de las distintas carreras que imparte la Universidad. Esto implica un reto, ya que exige una nueva mirada en el desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, reorientando el diseño curricular hacia el logro de competencias.

Lo anterior, supone una tarea compleja. En primera instancia, surge frente a cada Carrera de la Universidad, la necesidad de estimular la comprensión de los equipos docentes responsables de la gestión curricular para que se comprometan con el cambio de paradigma que la sociedad necesita. Entendiendo que los planes curriculares centrados en contenidos disciplinares fragmentados no aportan a las condiciones que exige el paradigma de la complejidad y que se requiere un cambio a un curriculum preferentemente orientado a lograr desarrollo de competencias. Lo que exige un cambio en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación y obliga a realizar un seguimiento curricular sistemático. Esto supone una modificación en la manera de gestionar los distintos planes de estudio y focalizar en ese contexto de una manera creativa e innovadora, los procesos evaluativos que garanticen un trayecto formativo de calidad en función de los perfiles de egreso.



**Hoy existen vacíos de información al respecto porque numerosos estudios indican que lo anterior es relevante, no obstante, pocos estudios señalan como ello se lleva a la práctica.**

**Al finalizar este estudio se espera responder de qué modo el actual sistema de evaluación del trayecto formativo y la gestión curricular orientan la evaluación del logro de los perfiles de egreso de las carreras de**

**pregrado impartidas en la Universidad Finis Terrae, pero especialmente en Artes visuales, Periodismo, Derecho y Auditoría.**

Vivimos un nuevo escenario para la Educación Superior, que demanda a los profesionales poseer, junto con una adecuada reflexión acerca del hombre y de su cultura, la capacidad de adaptación, de innovación y de creatividad. Este hecho supone nuevos desafíos a la formación de futuros profesionales.

En razón de lo señalado, hace diez años (septiembre de 2007) se plasmaron en un primer documento las orientaciones fundamentales del Modelo Formativo de la Universidad Finis Terrae (en adelante UFT) (Vega, 2005), recogiendo el trabajo que se venía realizando desde el año 2005. Lo allí expresado ha servido en estos años para fortalecer y orientar la labor educativa adaptando la gestión curricular a los desafíos de los nuevos tiempos.

En este contexto y asumiendo la naturaleza de la Universidad como buscadora de la verdad, cuya tarea esencial se orienta hacia la formación integral de personas, es que resulta fundamental, analizar profundamente de qué manera se puede enriquecer y actualizar el proceso de enseñanza, aprendizaje.

Durante mucho tiempo en el contexto universitario se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio conductual, ya que conduce a un cambio que resignifica la experiencia comprometiendo la integralidad de la persona, lo que implica una profunda modificación en la línea de un nuevo paradigma que valoriza la complejidad y que desafía a la docencia universitaria.

En el contexto anterior el reto para los profesores está en actualizar y adaptar su manera de enseñar, así como también, revisar en forma periódica la estructura de los conocimientos que conforman el currículo, el modo en que este se produce, las competencias de especialidad asociadas a los perfiles de egreso y el contexto en el que se desarrolla dicho proceso psico-educativo y junto a todo lo señalado se vuelve imperioso evaluar el grado de cumplimiento de las propuestas que entrañan los perfiles de egreso comprometidos.

El cambio que afectó directamente a la evaluación modifica necesariamente la concepción de evaluación control (Brovelli, 2001) al final de un proceso formativo por, una instancia de aprendizaje-continuo que estimula en las universidades una necesidad de revisión y ajustes de su gestión curricular y particularmente de los procesos evaluativos que constatan los logros de aprendizajes (Álvarez Méndez, 2008; 2010).

En el contexto señalado, la Universidad Finis Terrae inició una completa reflexión acerca de cómo deben enseñar sus profesores y por ende aprender sus alumnos, entendiendo que ambos procesos, se caracterizan por su naturaleza sistémica e interactiva, dinámica e interdependiente (Monereo, 2003). Fruto de esa reflexión, iluminada por los aportes de la literatura especializada y la evidencia empírica recogida, concluyó que los sistemas tradicionales de enseñanza no permiten entregar a los nuevos estudiantes todas las herramientas que necesitan para alcanzar una educación integral y ser exitosos en sus Carreras profesionales.

El resultado del proceso mencionado anteriormente, se materializa en la formulación de un Modelo Formativo que apunta a una mejor y más completa formación de los

egresados. En este modelo, el estudiante se convierte en actor principal de su formación, desarrollando especialmente sus habilidades de aprender a aprender, de pensamiento crítico, de capacidad analítica y de comunicación efectiva de sus ideas. Con lo cual, uno de los ejes articuladores del proceso formativo pasa a ser la estimulación del desarrollo de competencias tanto genéricas como de especialidad, estas últimas entendidas como: “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2000).

El modelo formativo significó un rediseño curricular que se aplicó, a partir del año 2008, en once de las dieciocho Carreras existentes en ese momento, a saber: Historia, Literatura, Derecho, Ingeniería Comercial, Periodismo, Teatro, Artes, Pedagogía en Educación Básica, Educación Parvularia, Pedagogía en Religión y Ciencias de la familia.

En este Modelo Formativo los planes y programas de estudio de las Carreras que imparte la Universidad se componen del Currículum de la especialidad y de un Currículum Complementario, que a su vez está constituido por un área de Formación General y un área de Competencias Genéricas.

El Currículo de la Especialidad desarrolla las competencias específicas de la disciplina, a través de sus asignaturas troncales; mientras que las competencias genéricas (Liderazgo-trabajo en equipo, creatividad - Resolución de problemas) de la línea de habilidades, se desarrollan en el Currículum Complementario denominado “Formación general,” como asignaturas obligatorias para todos los alumnos de la Universidad Finis Terrae.

Esta nueva mirada al proceso educativo al interior de la Universidad, ha planteado, por consiguiente, importantes desafíos en la gestión curricular de cada Carrera. Por una parte, la integración a los planes de estudios de los principios rectores del modelo formativo y por otra, la necesidad de desarrollar estrategias curriculares innovadoras que incluyan procesos evaluativos acordes a los requerimientos que plantea un currículo orientado al desarrollo de competencias.

Junto a lo anterior, ha surgido la necesidad de diseñar y aplicar un modelo evaluativo que permita detectar a tiempo, los vacíos que puedan ir generándose en la trayectoria formativa de los estudiantes, con el fin de implementar acciones remediales oportunas y asegurar el logro de las competencias comprometidas en los perfiles de egreso. La experiencia acumulada requiere una sistematización que organice los hitos de este proceso evaluativo. Dicha estructuración permitirá que sea replicado en otras universidades, que como la nuestra, procuran lograr la calidad en su gestión académica, de acuerdo al paradigma de educación que se está imponiendo desde la reunión de Bolonia (Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación Bolonia, 19 de junio de 1999).

El producto de este estudio permitirá hacer seguimiento a la trayectoria formativa que hoy persigue la Universidad Finis Terrae y será un aporte para otras carreras de la Universidad. Además, será un aporte para otras instituciones de educación superior que han iniciado ajustes de sus currículos con el fin de dar respuestas a los desafíos impuestos por el paradigma de la complejidad. El paso de las actividades curriculares centradas básicamente en el ámbito del conocimiento a un trabajo docente encaminado hacia el logro de competencias, que indudablemente revisten una mayor complejidad, implica la



necesidad de generar innovaciones curriculares acordes a estos nuevos escenarios y con ello se impone la exigencia de idear nuevos y más complejos sistemas evaluativos. Este estudio entregará evidencias en esa dirección.

**“ El valor de esta investigación es que se realiza con la participación activa de los docentes implicados y los responsables de la gestión académica buscando dar respuestas a un problema concreto y generar un conocimiento local que permita una mejora sustancial de las prácticas educativas.**

Por otra parte, será de utilidad contar con los instrumentos evaluativos y la descripción del procedimiento para su aplicación en otras carreras y contextos universitarios.

A la Universidad Finis Terrae le permitirá por un lado tomar decisiones para ajustar el curriculum, gestar planes de acción y con ello, asegurar el logro de las competencias comprometidas en el perfil de egreso de sus carreras.

**“ A la luz de lo señalado, surge una interrogante central en este trabajo: En el contexto del Modelo Formativo de la UFT, ¿de qué modo el desarrollo de un sistema de evaluación intermedia de competencias diseñado por las carreras de Artes Visuales y Periodismo, contribuye al desarrollo curricular y al seguimiento / evaluación formativa de los aprendizajes en coherencia con los perfiles de egreso propuestos para dichas carreras?**

## **1.2 INTERROGANTES GUÍAS DEL ESTUDIO**

Las interrogantes centrales que servirán de guía del estudio son las siguientes:

- ¿Cómo diseñar un proceso de evaluación de competencias que esté acorde a las necesidades de cada disciplina?
- ¿Es posible generar un diseño participativo que sea parte de cada estructura curricular y apropiado por el profesorado?
- ¿Qué se puede transferir de estos procesos a los de otras carreras?
- ¿Cómo se lleva a cabo este proceso de evaluación de competencias en las distintas carreras?

## **1.3 OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Para concretar este estudio y con el propósito de responder a las interrogantes indicadas se proponen los siguientes objetivos:

### **1.3.1 Objetivo general:**

Implementar un sistema de evaluación intermedia de competencias con el fin de analizar su incidencia en el desarrollo curricular y su contribución al seguimiento y evaluación formativa de los aprendizajes en coherencia con los perfiles de egreso de las carreras de Artes Visuales y Periodismo, en el contexto del Modelo Formativo de la UFT.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Analizar de qué manera se realiza el seguimiento de los aprendizajes comprometidos en el perfil de egreso de las diferentes carreras de la universidad.
- Describir los mecanismos y procedimientos institucionales de desarrollo curricular que orientaron y facilitaron la evaluación de competencias de especialidad a lo largo del trayecto formativo de las carreras de pregrado de la Universidad Finis Terrae.

- Indagar sobre el proceso de planificación y diseño de cada modelo de evaluación elaborado colaborativamente en cada una de las carreras en estudio.
- Identificar los componentes esenciales de cada sistema de evaluación utilizado en las carreras, para determinar sus atributos como proceso de evaluación intermedia de competencias.
- Reflexionar sobre las implicancias curriculares que tuvo la aplicación del modelo de evaluación intermedia de competencias en los mecanismos y procedimientos de desarrollo curricular de las dos escuelas participantes en el estudio.
- Describir la implementación del Proceso de Evaluación Intermedia de Competencias (en adelante MIC) en algunas carreras de la Universidad Finis Terrae.

Pero antes de iniciar con el proceso de la investigación-acción es necesario hacer un recorrido por los ejes esenciales del marco teórico que nos sitúa en la perspectiva asumida para facilitar la comprensión del análisis e interpretación.

---

## CAPÍTULO 2:

### UN RECORRIDO DESDE EL CURRÍCULUM HASTA SU CONCRECIÓN EN EL TRABAJO POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD



*La educación es, tal vez, la forma más alta de buscar a Dios”*

*Gabriela Mistral*

---

La característica principal de este capítulo es presentar una síntesis acerca de los conceptos fundamentales que forman parte de esta tesis: currículum, diseño curricular, aprendizaje humano y competencia y evaluación auténtica.

En su desarrollo, se hará referencia a las contribuciones teóricas realizadas por los autores que han estado en la génesis de los conceptos señalados y de cuyo aporte hoy se nutren los nuevos enfoques pedagógicos y de formación que se están implementando en la enseñanza universitaria

Por la importancia que para este trabajo tiene el concepto de evaluación auténtica, se ha tomado la decisión de desarrollar esa temática en el capítulo siguiente.

#### **2.1 UNA MIRADA A LA CONCEPCIÓN DE CURRÍCULUM.**

El campo del currículum se ha desarrollado en tal multiplicidad de sentidos que cuando uno hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificar en qué sentido emplea el término y esto es lo comenzamos a desarrollar.

Cuando pensamos en el origen del vocablo currículum, retrocedemos hasta los siglos XVI y XVII en la Edad Media, cuando su significado representaba lo que se repetía

---

---

constantemente, un proceso en el tiempo (Añorga 1997) al aludir al uso antiguo del término, señala que para referirse al currículum en Roma “se hablaba del *cursus honorum*, la suma “de los honores” que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul” (Añorga, 1997. p21). En la contemporaneidad, desde la mirada de la educación, es posible que sea uno de los conceptos más genera debate Angulo (1994)) afirma:

“Cuando se comienza a desvelar su origen [del currículum], sus implicaciones y a los agentes que implica, los aspectos que condiciona y los que por él son condicionados, nos percatamos de que en ese concepto se entrecruzan muchas dimensiones que plantean dilemas y situaciones ante las que optamos de una manera determinada”. (p.21)

En un escenario de preocupación por parte de Estados Unidos acerca de la educación de sus habitantes, es que se inicia en el país la disciplina del Currículum, a la vez que se publica en 1918 el libro *The Curriculum*, del autor John Franklin Bobbitt, el cual marca un hito en su época ya que se considera el primer trabajo formal sobre el tema. En 1918 Bobbit, inmerso en la corriente funcionalista, consideró dos acepciones de currículum: como experiencias dirigidas al logro de habilidades conscientes o no, y la otra como experiencias premeditadas para dicho fin, en una escuela cuyo fin era servir y reflejar el modelo industrial, tomando como referencia la administración de Taylor caracterizándose por ser una descripción de objetivos a lograr, a través de procedimientos establecidos para ello (Moreno, 2010) afirma que para Bobbitt el currículum es por tanto, una “serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (p. 6).

El continuador de Bobbitt fue Ralph Tyler para quien el currículum debe dar respuestas a los fines, a los logros de experiencias, a los modos de alcanzar esos fines y las maneras de comprobarlo (Moreno, 2010). Sobre Tyler, Stenhouse (2003) señala lo siguiente:

“La idea de los objetivos fue frecuente en los trabajos americanos acerca del C., [currículum] a partir de Bobbitt. Pero la exposición más lúcida y directa en relación al uso de objetivos en el desarrollo del C. sigue siendo la de Tyler”. (p.88)

Addine (2000) plantea que el modelo de Tyler alude a las fuentes que determinan los objetivos de aprendizaje, al saber, el alumno, la sociedad y los especialistas, considerando además la filosofía y la psicología como disciplinas que filtran su selección. Morelli (2005) señala apuntando a la propuesta de Tyler: “es ésta y no la propuesta de Bobbit la que instala la teoría técnica del currículum” (p.5). Tal ha sido la influencia del enfoque por objetivos que hasta el día de hoy existen docentes que se refieren a elementos del sistema educativo en relación a los objetivos como eje central (Moreno, 2010).

Tyler clarificó y amplió el concepto científico del currículo que Bobbit había originado identificando cuatro preguntas fundamentales hasta hoy relacionadas con el currículo.

- ¿Qué propósitos educativos debe la escuela tratar de lograr?
- ¿Qué experiencias educativas deberían proveerse para conseguirse esos propósitos?
- ¿Cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias?
- ¿Cómo puede determinarse si esos propósitos se han logrado?

Hilda Taba expande los principios de Ralph Tyler, mayormente con base en la psicología, pero a lo que ella otorga una naturaleza más pedagógica y práctica. En su propuesta introdujo nociones de objetivos educativos múltiples y cuatro categorías de objetivos diferentes. Este enfoque le permitió a Taba la vinculación de estrategias de enseñanza específicas con cada categoría de objetivos (Krull, 2003).

Taba desarrolló un modelo más explícito que el de Tyler. Su modelo se basa en siete pasos:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de objetivos
- Selección del contenido
- Organización del contenido
- Selección de experiencias de aprendizaje
- Organización de las experiencias de aprendizaje
- Determinación cómo se evaluarán esas experiencias

Mauritz Johnson critica la visión tradicional del currículum que proponían sus antecesores, como experiencias de aprendizaje planeadas. Argumenta que no es posible realizar una distinción clara entre currículum y enseñanza, ya que se confunden las reglas definidas para la enseñanza como currículum. Este modelo opera en un enfoque sistémico-tecnológico, al definir al currículum como resultados de aprendizaje evidenciando los fines y medios para alcanzar dichos resultados (Addine, 2000).

Frente a la visión tecnológica que imperaba en el currículum, nace el movimiento reconceptualista (Álvarez Méndez, 2001<sup>a</sup>). Esta tendencia comprende un enfoque práctico del currículum y su investigación, pero no se formó un grupo homogéneo que representara esta corriente (Moreno 2010). El Modelo reconceptualista de Schwab declara la necesidad de ir conformando el currículum a partir de la experiencia del día a día de los alumnos, de modo que no es necesario, determinarlo antes de su puesta en práctica (Addine, 2000).

Addine (2000) relata que Stenhouse lleva más allá la propuesta de Schwab, declarando que para las tareas de investigación y desarrollo del currículum debe organizarse la profesión de la educación y que el profesor no sólo estudia los procesos mediante los que se estructura el currículum fuera de la escuela, sino que toma una postura crítica para reconstruirlo.

Guerra (2007) se refiere a la definición de Stenhouse (1981): “El currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 14).

Según Addine (2000) la visión denominada constructivista emerge concentrando la atención en cómo aprende el alumno desde el paradigma cognitivo, es decir, construyendo el aprendizaje. En esta línea la autora resalta a César Coll (2001), relatando lo siguiente:

“Este autor plantea, a partir de su definición de currículum como un “proyecto que preside las actividades educativas escolares, (que) precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (Coll, C., op.cit. p. 31), que en la concepción del currículum deben tenerse en cuenta dos aspectos fundamentales: la distribución de competencias (responsabilidades) en la elaboración y concreción del currículum y la adopción del constructivismo del aprendizaje escolar y la enseñanza como marco psicopedagógico”. (p. 14)

Para poder comprender mejor de manera cómo se han ido desarrollando las distintas visiones y tendencias en currículo, se ha elaborado una síntesis que permite de manera cronológica y panorámica sintetizar estos diferentes aportes. Es importante mencionar que no todos los autores referenciados son curriculistas, pero se consideró su aporte e influencia al desarrollo de procesos educativos en sus tiempos.

---



**Ilustración 1: Tabla Síntesis cronológica de tendencias curriculares**

Fuente: Adaptación propia a partir de Lafrancesco (1998)

DÉCADA	AUTORES	TENDENCIAS
del '10	Dewey (1916)	Fundador del pragmatismo. Educador como guía del aprendizaje del alumno, y el currículum como favorecedor de las necesidades de los niños por sobre las necesidades sociales, desarrollando un currículum de alto contenido práctico
del '20	Piaget (1920)	Niño como sujeto activo que construye su conocimiento desde dentro, gracias a la continua exploración del medio que le rodea, a través de los procesos de asimilación y acomodación, que le permiten avanzar hacia esquemas mentales más complejos.
	Bobbit (1924)	Experiencias dirigidas al logro de habilidades conscientes o no y actividades diseñadas especialmente para lograrlas.
del '30	Vygotsky (1934)	El proceso cognitivo se desarrolla teniendo en cuenta que el aprendizaje es el pilar fundamental así como también la interacción social del individuo.
Del '40	Tyler (1949)	Objetivos educativos como punto de partida (y no las actividades), congruencia entre objetivos y logros de aprendizaje (evaluación).
del '50	Sailor y Alexander (1954)	Calificar los resultados escolares
	Bloom (1956)	Las operaciones mentales pueden clasificarse en seis niveles de complejidad creciente, categorizadas en dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras
	Smith, Stanley y Shores (1957)	Disciplinar la escuela y los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal
del '60	Bruner (1960)	Influencia de la cultura sobre el modo de razonar específico de los miembros de una cultura determinada; Modos de representación de esta y su influencia en los aprendizajes
	Kearney y Cook (1962)	Aprendizaje guiado
	Dottrens (1962)	Programación escolar

	Johnson (1967)	Guía educativa y de enseñanza, serie estructurada de resultados previstos de aprendizaje
<b>del '70</b>	Stenhouse (1970)	Educación organizada para tareas de investigación y desarrollo del curriculum
	Gagné (1970)	Secuencia de unidades de contenido arreglada de tal forma que el aprendizaje de cada unidad puede ser realizado como un acto simple; criterios de planeación y eficiencia
	Taba (1973)	Preparación cultural. Estrategias de enseñanza específicas para cada tipo de objetivos.
	Rule (1974)	Experiencias escolares y de aprendizaje
	Eisner y Vallance (1974)	Currículo como tecnología; sistema para producir aprendizajes; foco en el desarrollo de habilidades de pensamiento
	Schwab (1975)	Conformar curriculum a partir de la experiencia cotidiana de los estudiantes.
	King (1976)	Psicopedagogía cultural
	Beauchamp (1977)	Planeación institucional
	Glazman y de Ibarrola (1978)	Objetivos, unidades y dominio de aprendizaje
	Yung (1979)	Distribución social del conocimiento
<b>del '80</b>	Berstein (1980)	Conocimiento educativo considerado público; diferencia entre curriculum agregado e integrado
	Acuña (1980)	Adaptación social
	Glazman y Figueroa (1980)	Adaptación social
	Freire (1980)	Curriculum como proceso dialéctico
	Diaz - Barriga (1981)	Adaptación social
	Helibner (1981)	Acceso al conocimiento
	Mc Neil (1983)	Acceso al conocimiento
	Arredondo (1981)	Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos

	Schuber (1985)	Materias actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar
	Zabalza (1985)	Curriculum como Proyecto formativo integrado
	Whitty (1986)	Respuesta a valores y creencias sociales
	Apple (1986)	Selección, organización y evaluación de conocimientos
	Grundy (1987)	Organización de prácticas educativas; conjunto interrelacionado de planes y experiencias; interacción social
	Sarramona (1987)	Programación de actividades socialmente aprobadas
	Arnaz (1989)	Plan institucional de enseñanza - aprendizaje
<b>del '90</b>	Coll (1991)	Opción decidida por el aprendizaje significativo y responsabilidad de los profesores
	Sacristán (1991)	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente. Elemento esencial para analizar la escuela
	Madgenzo (1991)	Traduce formas para enfrentar la propia vida; piensa la cultura como una gama antropológica de pluriculturalismo; descentralización educacional
	JTormes (1992)	Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes, conocimientos y destrezas) que se enseñan y aprenden
	Lundgren (1992)	Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza. Selección de contenidos y fines para la reproducción social
	Lafrancesco (1998)	Principios, propósitos, y procesos de formación integral y social y medios para lograrla
<b>Siglo XXI</b>	Zabalza (2012)	Curriculum como proyecto formativo integrado

A partir del análisis de todas las tendencias presentadas en la síntesis anterior, es posible concluir que dependiendo de cada paradigma curricular, las intencionalidades de la educación, en relación al tipo de hombre y sociedad que se aspira formar, se concretan a través del currículum que actúa, así como también el enfoque que se dará a la educación y por consiguiente a los procesos formativos. Por tanto, se podría afirmar, que el currículum

no es un concepto, sino una construcción cultural y social. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (Grundy, 1998).

Según Gómez (2016), citando a Álvarez (2009), el currículo puede ser analizado o entendido desde tres posibles categorías: las tendencias, su posición frente a los objetivos y según su enfoque de acción.

## **2.2 TENDENCIAS DEL CURRÍCULUM.**

### **2.2.1 Currículo Técnico, como producto o currículo por objetivos**

El énfasis en esta tendencia estaría dado porque la importancia en el currículo está puesta principalmente en los planes y programas de estudio, implementados o llevados a cabo por el docente y cuyo resultado es el estudiante. El profesor es sólo un reproductor de un currículo pre establecido y no un creador por tanto, este currículo técnico lleva consigo la separación entre el diseñador y el ejecutor de currículo.

“El interés técnico no significa que los profesores pedagógicamente inhabilitados se queden sin nada que hacer. Hay que recordar que el interés técnico constituye ante todo un interés por el control. No solo hay que controlar el desarrollo del currículo, sino que también debe controlar a los estudiantes de manera que puedan llegar hasta donde los diseñadores del currículo han planeado” (Grundy, 1998, p. 55).

Dentro de sus representantes, considerados modelos clásicos (Addine, 2000) estarían: Tyler, Taba, Bloom, Gagné, Eisner y Vallance, entre otros.

Con la idea de poder visualizar con mayor claridad los énfasis y características de estos tipos de currículos, tomaremos como ejemplo los modelos de Tyler, Taba y Johnson.

### a) Modelo de Tyler

Según Addine (2000), este modelo aparece después de la segunda guerra mundial, en el 1949, considerando a la educación como un cambio de conducta. En su obra denominada

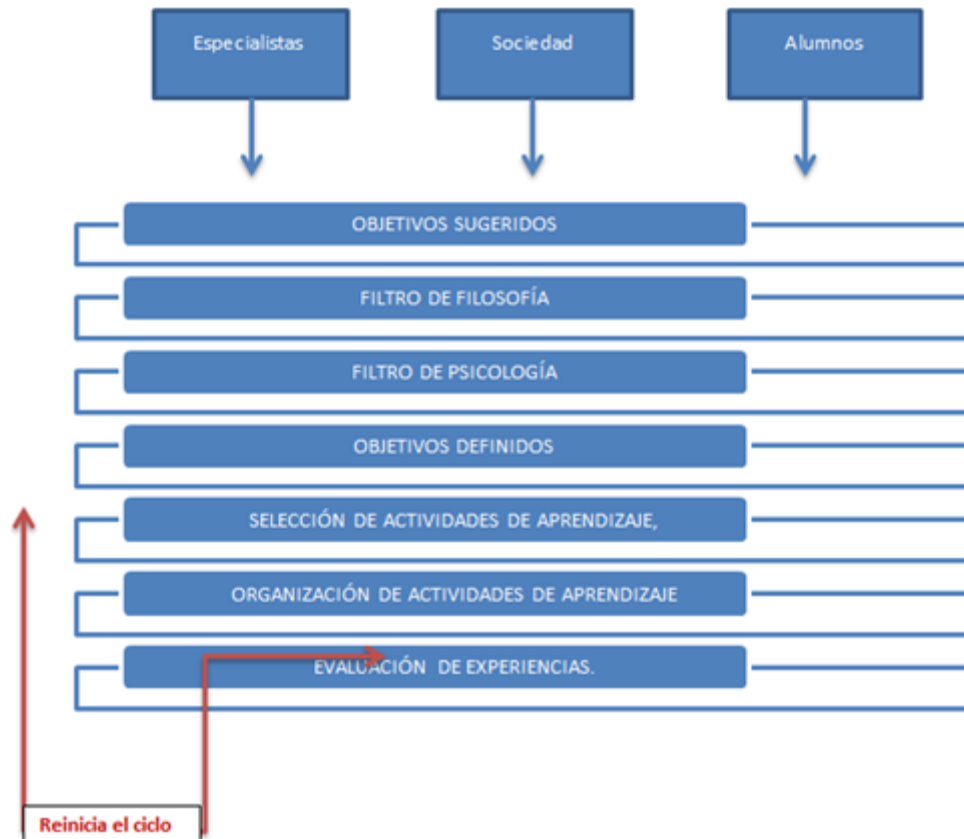
“Principios básicos del currículum”, Tyler plantea las siguientes interrogantes que habría que contestar antes de elaborar cualquier currículum y sistema de enseñanza: ¿qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿de todas las experiencias educativas que pueden brindarse, cuáles ofrecen mayor posibilidad de alcanzar los fines?, ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1973).

Citando a Addine (2000):

“En dicho modelo se ponen de manifiesto las fuentes que originan los objetivos de aprendizaje: Alumno, Sociedad y Especialistas; teniendo en cuenta además el papel de la filosofía y la psicología del aprendizaje (como filtros) en su selección. Según Tyler, hay que escoger *“... en la lista original de objetivos, los que representen valores más altos y coincidan con la filosofía de la escuela”* [Tyler; R., ob.cit., p.38] y considerar una psicología del aprendizaje que permita *“distinguir qué cambios pueden esperarse en los seres humanos como consecuencia de un proceso de aprendizaje y cuáles estarán fuera de todo alcance”* [Tyler, ob. cit. p. 41].”

Este modelo de Tyler está fundamentado según Díaz Barriga (1995) en una epistemología funcionalista, dentro de una línea de pensamiento pragmático y utilitarista, aunque se le reconoce su perspectiva centrada en el estudiante acorde con la psicología evolutiva predominante en esa época.

**Ilustración 2: Modelo curricular lineal de Tyler (1949)**  
 Fuente: Adaptación. (Addine 2000)

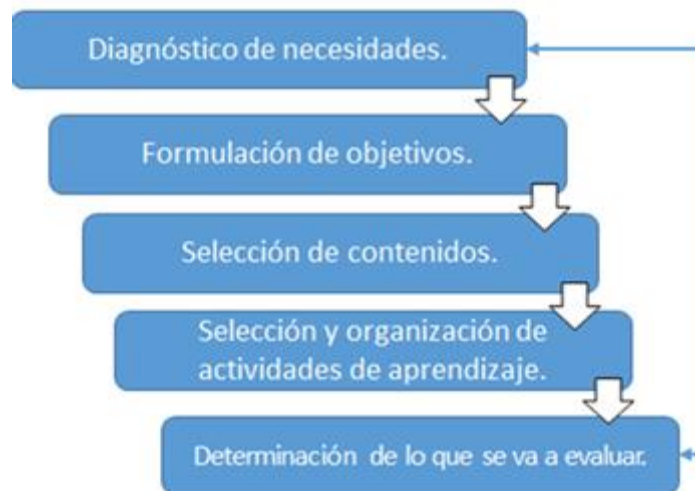


### b) Modelo de Hilda Taba

Este modelo se basa en la propuesta de Tyler, aunque lo potencia en términos de que introduce y considera como elemento importante para la construcción de currículum un diagnóstico de necesidades sociales que permitiría al currículum estar en sintonía con las necesidades de su época (Díaz Barriga, 1995). Sin embargo, plantea Addine (2000), que este diagnóstico se reduciría a dar respuestas a demandas muy específicas y utilitarias lo que no favorecería la generalización teórica necesaria para formación de los egresados. Para Clemente (2010, p. 274)

Taba introdujo cambios en el diseño curricular para hacerlo más reflexivo y menos formal con planteamientos teóricos más ricos y con propuestas más globales.

**Ilustración 3: Modelo Curricular de Hilda Taba (USA:1962)**  
Fuente: Adaptación. (Adinne, 2000)



Tanto Tyler, como Taba responden al enfoque curricular que considera al currículo como experiencia de aprendizaje. Como señala Álvarez Méndez (2001a, p. 247) Taylor es quién expone los principios básicos del curriculum y Taba es quién explica la relación de esos principios con la práctica del desarrollo curricular.

### **c) Modelo de Johnson**

Según lo expuesto por Addine (2000), Johnson critica la concepción convencional del curriculum como experiencias de aprendizaje planteadas por sus predecesores puesto que plantea que esto no permitiría una distinción clara entre currículo y enseñanza. Para él si bien el currículo no es un sistema, éste puede ser visto como un insumo dentro de un sistema de enseñanza.

Ilustración 4: Modelo Curricular de M. Johnson (USA: 1965)  
Fuente: Adaptación. (Adinne, 2000)



Este modelo plantea para la elaboración del currículum los siguientes pasos:

- Resultados de aprendizaje esperados (Conocimientos, técnicas y valores)
- Criterios de selección del contenido ( Tomando como fuente principal la cultura disponible)
- Estructura del currículum ( ordenamiento y secuenciación de los contenidos)
- Sistema de enseñanza ( el currículum guía la enseñanza)
- Evaluación del currículum (validación tanto de la selección de los temas como de la estructura del currículum) (Addine, 2000).

En síntesis este modelo responde a un enfoque sistémico- tecnológico ya que considera al currículum como fines o resultados de aprendizaje permitiendo observar la intencionalidad de la utilización de los medios para alcanzar los fines.

A la luz de lo expuesto en relación con los modelos clásicos de currículum y su especificación como **Técnico, como producto o currículum por objetivos**, es posible establecer los siguientes aspectos positivos y negativos.



En lo positivo, es factible afirmar que todos sus planteamientos y conceptualizaciones han brindado una valiosa contribución a la práctica curricular ya que han aportado claridad y precisión en relación con los componentes curriculares, fundamentos y bases para el currículo de acuerdo con las necesidades contextuales de su tiempo. Lograron una coherencia en la integración de los distintos componentes curriculares, mediante la utilización de la teoría de sistemas (Addine, 2000). Todo lo anterior, favoreció alejar las prácticas educativas de la mera intuición casi sin fundamentos.

Como negativo se encuentra la alta racionalidad tecnológica que poseen conduciéndolos al pragmatismo y utilitarismo, el intento medir conductas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, predominio de una evaluación cuantitativa que conduce al aprendizaje memorístico y una visión estrecha del concepto de curriculum, además de la nula importancia en el proceso de aprendizaje.

### **2.2.2 Curriculum como Práctica o Curriculum práctico.**

Para Álvarez (1998), esta tendencia se caracteriza por concebir en el docente al ejecutor, pero también incluyendo al diseñador y evaluador del currículo con la idea de que esta reflexión propicie una concepción de mejoramiento continuo. Entender el currículo como práctico, supone por tanto que la interacción entre profesores y estudiantes pasa a ser uno de los ejes centrales, así como también, la importancia en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Algunos autores que adhieren a esta tendencia serían entre otros Dewey (1916) y Johnson (1970). Al final del siglo XIX, John Dewey (1916), estableció en la Universidad de Chicago una escuela-laboratorio que tuvo por objetivo demostrar que el alumno aprende mejor a

través de experiencias de aprendizaje que por medio de una actitud pasiva como mero receptor de conocimientos. Si bien sus ideas no fueron bien aceptadas en su tiempo, hoy aparecen como visionarias y relevantes para la educación del siglo XXI (Ruiz, 2013).

En su artículo, Álvarez (2010) citando a Grundy y a Stenhouse, plantea que:

“Para los profesores que trabajan en el currículo como práctica, los enunciados teóricos tienen categoría de proposiciones para la acción y no de prescripciones (Grundy, 1998; Stenhouse, 1975). Esto les marca pautas, pues les implica interactuar con sus estudiantes para que a través de la práctica educativo-pedagógica tanto ellos como los estudiantes generen significados del mundo, que den sentido a su mundo, apoyados en los contenidos científicos y culturales, en el contexto de la escuela. “decir que el currículo pertenece al ámbito de lo práctico es afirmar que pertenece al ámbito de interacción entre profesores y estudiantes. [...] Si el currículo es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento práctico habrán de ser considerados sujetos y no objetos (profesor y alumno) [...] y supone la preocupación fundamental por el aprendizaje y no por la enseñanza” (Grundy 1998, p. 101). Aquí el aprendizaje supone construcción progresiva de significados, construcción crítica de los conocimientos y fortalecimiento de los valores y no la producción de máquinas u otros artefactos” (Álvarez 2010).

### **2.2.3 Currículo como Praxis o currículo Emancipador**

A partir de esta propuesta, el curriculum no sólo es concebido como práctica, da un paso más allá, ya que debe necesariamente incluir la reflexión y la acción como ámbitos para la elaboración del currículo. Álvarez (2007), hace referencia a algunos autores que se enmarcan dentro de esta concepción, entre los cuales destacan los postulados de Gimeno Sacristán (1984) quien plantea que el currículo más que un plan tecnológico estructurado, es un proyecto flexible desarrollado bajo principios que hay que ir modelando en situaciones concretas. De igual forma Grundy (1998) sostiene que el currículo se constituye en un proceso activo, mediante la integración de la planificación, la actuación y la evaluación de manera sostenida y recíprocamente relacionadas.

Estos modelos curriculares surgen por tanto, como una crítica a los modelos tecnocráticos. Sus propuestas se basan en procesos de socialización, trabajo colectivo en el aula, reflexión, análisis de problemas y búsqueda de soluciones mediante la investigación.

Entre estos modelos se destacan (entre otros) los de Schwab (1975), Stenhouse (1975) y Zabalza (1987) que a continuación se analizarán con más detalle:

#### a) Modelo de J. Schwab

Schwab plantea en su propuesta la necesidad de ir conformando el curriculum a partir de la experiencia cotidiana de los alumnos por lo que no es necesario, según su opinión, preestablecer el curriculum. Su modelo responde en gran medida al paradigma ecológico o contextual con el propósito de integrar objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación en un estudio unitario y flexible abogando por un curriculum global, integrado y flexible.

Ilustración 5: Modelo Curricular de J. Schwab  
Fuente: Adaptación. (Adinne 2000)

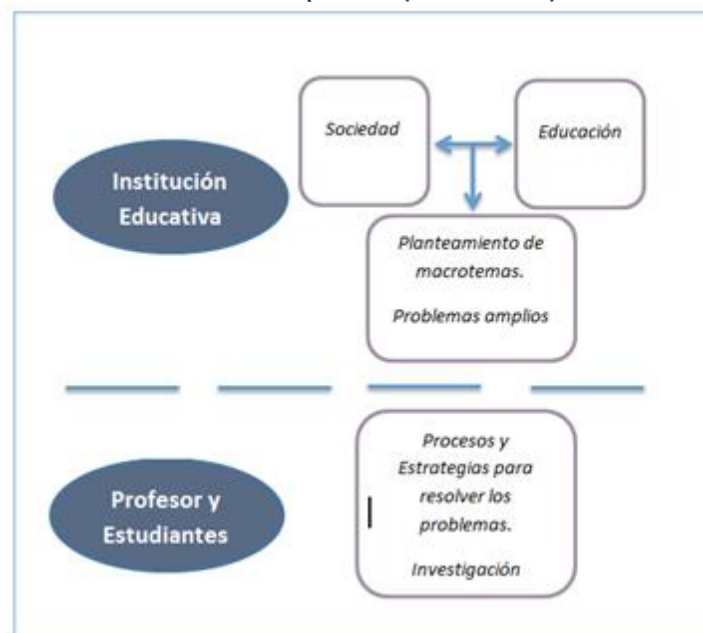


## b) Modelo de Lawrence Stenhouse

L. Stenhouse adopta la noción y enfoque de Schwab dando un paso más, ya que señala que la profesión de la educación debe organizarse para las tareas de investigación y desarrollo del currículum.

El profesor no está solo en la estructuración del currículum; estudiando los procesos mediante los que se estructura fuera de la escuela, la profesión debe ser un elemento esencial para lograr una plataforma crítica desde la que sea posible la reconstrucción. Para Stenhouse es prioritario el vínculo entre escuela y sociedad, por tanto los problemas que pudiesen ir surgiendo deben ser trabajados y abordados en conjunto. El profesor pasa a ser “profesor investigador”. J. Elliott, uno de los colaboradores de L. Stenhouse, profundiza en las particularidades de utilizar la metodología de la investigación acción participativa para el diseño curricular (Addine, 2000).

**Ilustración 6: Modelo Curricular de L. Stenhouse (1970)**  
Fuente: Adaptación. (Adinne 2000)



### c) Modelo de Miguel Zabalza

Para Miguel Ángel Zabalza (2012), el currículo y específicamente el universitario, se define como un **proyecto formativo integrado** caracterizado por poseer una importante justificación doctrinal, adecuación social y científica. Para él, se constituye como un proyecto, primero porque debe poseer una visión de conjunto de todos los implicados de modo de evitar así la imprevisión, considerando por tanto, los planes de estudio como un proceso bien estructurado acorde con las exigencias del perfil de egreso para el que se está formando a los estudiantes.

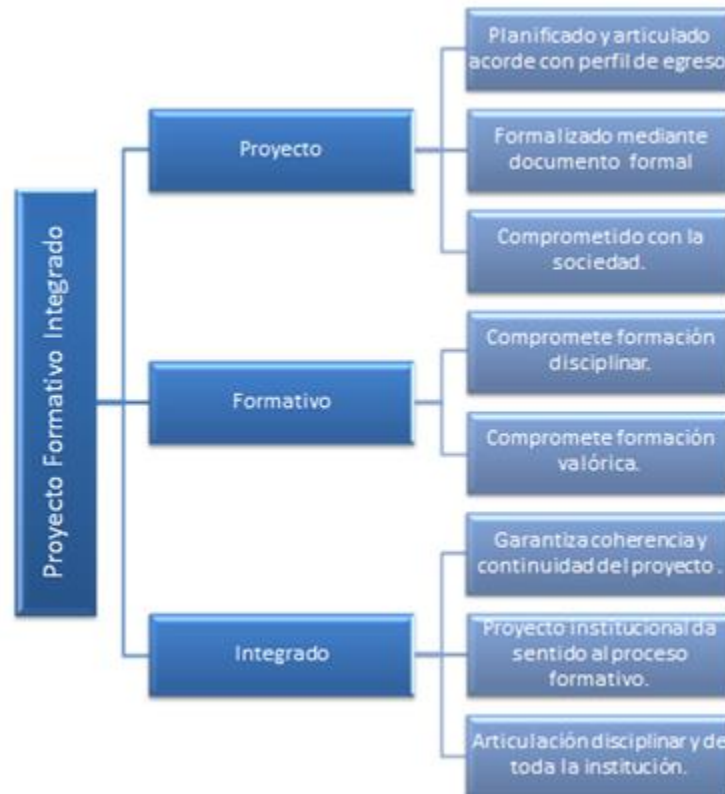
La segunda condición curricular tiene que ver con la formalización de éste, de tal manera que pasen a ser propuestas claras, ordenadas y visibles de tal forma que puedan ser analizadas por quien corresponda, que permita la coordinación e incluso el análisis o el desacuerdo respecto de alguno de sus planteamientos. Finalmente y respecto de esta idea de proyecto, Zabalza plantea que un buen proyecto curricular que se ha dado a conocer públicamente y se ha asumido por la institución en su totalidad, termina siendo un compromiso real frente a la institución en su totalidad y frente a la sociedad.

Respecto al sentido formativo de este proyecto curricular, Zabalza plantea que no sólo debería componerse de una formación conceptual y disciplinar sólida y actualizada, sino también de una formación que favorezca el aprendizaje de valores y actitudes necesarios para el desarrollo personal de los estudiantes, de tal manera de convertirse en profesionales íntegros y un aporte a la sociedad. Para Zabalza (2012), las actuales propuestas de trabajo por competencias estarían en la misma sintonía y dirección formativa ya señalada.

Respecto del concepto de integración, este autor plantea que se trata de la característica fundamental de este tipo de configuración curricular. La integración se entiende en la medida que el proyecto institucional es el que da sentido a todo el proceso formativo de una carrera por lo que hay un único proyecto que integra todo el conjunto de asignaturas o materias diferentes vinculadas a un propósito común, el logro del perfil de egreso. Con esto, se termina con los planes de estudios configurados por un conjunto de asignaturas o disciplinas que funcionan de manera aislada, generando posibles duplicidades de contenidos o falta de consistencia en la secuencia lógica pensada para su desarrollo, estructura curricular que Zabalza (2012) citando a (Harden et al, 1997), llama “por yuxtaposición”. En síntesis, el proceso de integración curricular, permitiría mediante estructuras y estrategias coordinadas y consistentes garantizar la coherencia y continuidad del proyecto formativo.

Desarrollar un proyecto formativo integrado, supone un gran desafío para la universidad ya que es necesario traspasar toda la cultura institucional con el propósito de articular cada uno de los elementos que componen no solamente a la institución en términos de gestión administrativa, curricular, académica etc. Sino también a cada una de las personas involucradas en este proceso formativo (docentes, directivos, estudiantes, comunidad en general) en pos del logro de la misión de la universidad como formadora de personas profesionales.

**Ilustración 7: Modelo Proyecto Formativo Integrado de M. Zabalza (2012)**  
 Fuente: Elaboración propia.



#### 2.2.4 Currículo con enfoque constructivista

Como una alternativa a la teoría del aprendizaje conductista se ha elaborado en los últimos años propuestas curriculares acordes con el paradigma cognitivo, centrandose la atención al cómo aprende el alumno, considerando al aprendizaje como un proceso constructivo. Dentro de los autores que adhieren a esta propuesta, se encuentra el español César Coll.

La concepción Constructivista del aprendizaje de Coll (2002) es una propuesta de trabajo educativo que integra principios psicológicos provenientes de distintas teorías psicológicas

del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos de orden superior tales como la percepción, atención, cognición y memoria para analizar desde ellos, los procesos de enseñanza y aprendizaje para comprenderlos y explicarlos. Se adscribe a la versión socio constructiva del constructivismo porque a diferencia de las otras versiones, (Constructivismo cognitivo también denominado psicológico y el Constructivismo social), el propone una síntesis que considera los aportes de la Psicología genética de Piaget sin dejar de lado los aportes de la Psicología social de Vygotsky. Los referentes teóricos de su concepción constructivista son fundamentalmente cuatro: la Teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget, La Teoría de la Asimilación de Ausubel, La teoría del procesamiento humano de la información de Brunner y la Teoría sociocultural de Vygotsky.

Los principios que distinguen la propuesta constructivista de Coll de otras concepciones, es que integra en un esquema jerárquico tres principios básicos:

- **Primer nivel:** El nivel más elevado plantea una nueva conceptualización de educación referida a su naturaleza y sus funciones. Señala que la educación es una práctica social con una función socializadora e individualizadora.
- **Segundo nivel:** Refiere al triángulo interactivo, que propone la importancia de la selección de contenidos, el papel mediador del docente y la actividad mental constructiva del estudiante.
- **Tercer nivel:** Refiere a los procesos de construcción mental del conocimiento que incluye la construcción de significados y de sentidos junto con la influencia del docente, de los compañeros y de la institución educativa.



Considerando lo señalado, César Coll diseña un modelo curricular que puso en práctica en el sistema educacional español en la década del 90 y que también ha sido base de los distintos modelos curriculares utilizados para la educación básica en Chile y en otros países de Latinoamérica.

La elaboración de este modelo curricular está presidida (tal como ya se mencionó) por un conjunto de referentes teóricos (convicciones antropológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas) y su estructura posibilita derivar las intenciones educativas en tres niveles de concreción:

- **Primer nivel de concreción:** Comprende los objetivos generales de las Etapas (Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Sec. Post Obligatoria.)
- **Segundo nivel de concreción:** Establecimiento de las áreas curriculares con sus objetivos terminales, bloques de contenidos, orientaciones didácticas y criterios para desarrollar actividades de aprendizaje y evaluación.
- **Tercer nivel de concreción:** Organización (secuenciación) de los bloques de contenido de acuerdo al fondo de tiempo dado y programaciones de unidades didácticas.

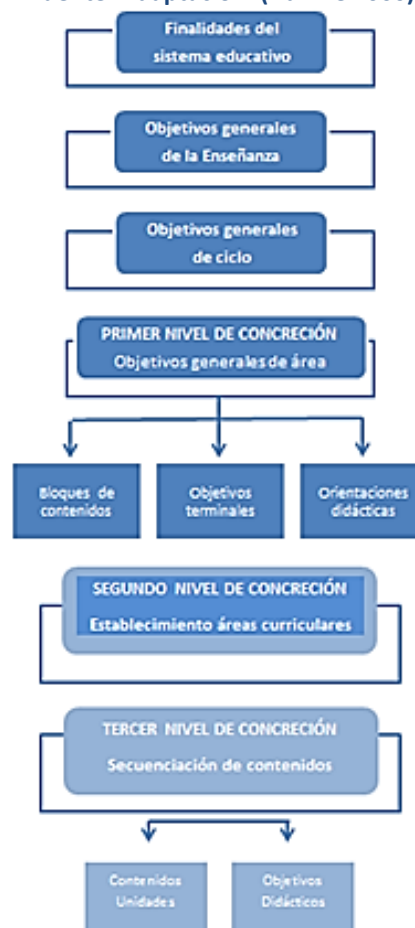
La toma de decisiones de los dos primeros niveles corresponde a la Administración Educativa, o sea, plantea un Diseño Curricular Base (DCB) que tienen carácter prescriptivo para garantizar los conocimientos mínimos esenciales de los alumnos.

Corresponde a los centros y profesores el tercer nivel de concreción que incluye la elaboración de los proyectos educativos de centro (PEC) (incluyen los objetivos básicos y prioritarios, estructura y funcionamiento, atención a necesidades educativas especiales, etc.), los Proyectos Curriculares de centro (PCC) (constituyen la materialización del DCB al

nivel de centro) y la Planificación de Actividades y Tareas llevadas a cabo por cada profesor para sus clases.

Desde su difusión como fase experimental le fueron reconocidos importantes aspectos a este modelo: La opción decidida por el aprendizaje significativo como guía y orientación de toda actividad docente; y la posibilidad de poder construir colaborativamente los proyectos curriculares de centros con participación activa de todos los actores de la comunidad educativa y la posibilidad de flexibilidad en la implementación de procesos evaluativos, entre otros.

**Ilustración 8: Modelo curricular español de César Coll (1990)**  
Fuente: Adaptación. (Adinne 2000)



---

### 2.2.5 Clasificaciones del curriculum:

#### a) Según las concepciones curriculares:

Álvarez (2009), citando a Pinar (1981), y de Alba (1991) proponen a modo de síntesis la siguiente clasificación:

- **Tradicionalista:** caracterizado por la eficiencia y el control por lo que requiere una dirección científica. No considera el contexto político, social o económico que impere sino que asume una postura técnica. Entre sus representantes estarían Tylor, Taba, Bobbit, entre otros.
- **Empirista- Conceptual:** se basa en el planeamiento curricular mediante la estructura de las disciplinas y sus procedimientos de investigación. Como representantes estarían, Beauchamp, Bruner, Johnson, Gagné, entre otros.
- **Reconceptualista:** La emancipación se torna como uno de los ejes del currículo, la liberación del hombre para su actuar democrático en la sociedad. Entre sus representantes estarían Freire, Pinar, entre otros.

#### b) Según el enfoque central de acción:

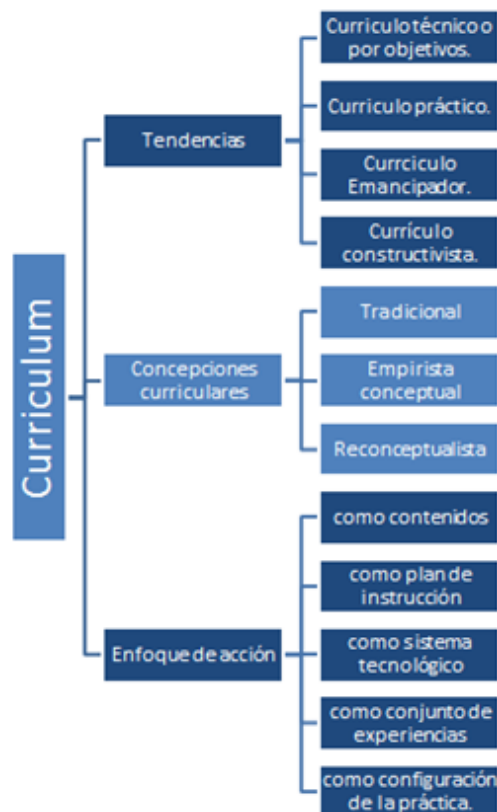
A partir de Álvarez (2010) es posible establecer la siguiente clasificación:

- **Como contenidos de enseñanza:** Listado de materias/ asignaturas que delimitan los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. La función más importante es la transmisión de conocimiento.
- **Como plan de instrucción o guía de la actividad escolar:** Pretende la homogeneización del sistema educativo mediante la implementación de un modelo “ideal” para el sistema escolar.
- **Como sistema tecnológico para instrumentar la eficiencia de la producción:** Es a la vez un proceso activo y dinámico así como un campo de reflexión y teorización sobre sí mismo. Se enmarca en el currículo científico.

- **Como conjunto de experiencias:** Enfatiza en lo que realmente se hace, destacando el carácter dinámico y flexible, entendiéndose como un proceso en el cual la interacción de los seres humanos le imprime características específicas. Se valoran los factores externos.
- **Como reconstrucción del conocimiento y configurador de la práctica:** Es un acto político cuyo objetivo es la emancipación de las clases populares. No puede estar separado del aspecto social, histórico y cultural del contexto específico en el cual se desarrolla.

A continuación se presenta un esquema conceptual que muestra una síntesis de las tendencias y concepciones antes desarrolladas.

**Ilustración 9: Síntesis de tendencias y modelos del currículum**  
 Fuente: Adaptación. (Álvarez 2010)



Al analizar cada uno de los aportes, bases y fundamentos que los distintos autores han ido haciendo a la concepción del currículo, se pone de manifiesto el enfoque curricular que subyace a sus planteamientos. Por todo lo visto, sería posible hacer una síntesis de las posturas curriculares y las definiciones que hay en torno al currículum, y de acuerdo con Gimeno Sacristán (1991) que considera al currículum como una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica, se podría concluir que:

- El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela.
- El currículum es un instrumento que genera toda una gama de usos, de suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica.
- El currículum, además de lo anterior, está muy relacionado con la actividad de los docentes y el tipo de rol y funciones que éste debe o no desempeñar en el aula.
- El currículum estructura componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, producción de diversos materiales, de control sobre el sistema escolar. Evaluativas, de innovaciones pedagógicas, etcétera.
- El currículo por tanto jamás es “neutro” desde el momento en que subyacen a éste diferentes visiones antropológicas, epistemológicas, axiológicas, filosóficas.
- El currículo puede ser concebido desde una visión restringida a planes y programas o amplia de tal manera que abarque todos los ámbitos de la organización educativa, además de la cultura que contextualice su realización.
- El currículo y por tanto sus diferentes concepciones, es el “alma” de un proyecto educativo o de un modelo formativo tanto escolar como universitario, ya que dependiendo de la concepción a la que se adhiera, será el despliegue de recursos que se necesitaran para su concreción mediante el correspondiente diseño curricular.

Por lo anterior, el currículum, con todo lo que implica en cuanto a su concepción, contenidos y formas de desarrollarlo, es el foco central de referencia en la mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de las prácticas, en el perfeccionamiento de los docentes, en la renovación de las instituciones universitarias en general, en los proyectos de innovación de los centros educativos.

En palabras de Jonnaert (2006) un currículum define las grandes orientaciones de un sistema educativo: “Un currículum es a un sistema educativo lo que una Constitución es a un país”.

### **2.3 Alternativas para el diseño curricular de programas de formación por competencias.**

A la luz de lo ya expuesto en términos de enfoques y tendencias en el desarrollo del currículum, Coll (1991) plantea que éste es por tanto una guía, un plan estratégico que considera como un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, que debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a llevarse a cabo un proyecto formativo. Esta guía se plasma en un diseño curricular que vendría a ser la concreción del currículo al cual adhiera la institución educativa.

En la literatura sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el concepto de planeamiento o con el currículum en su integridad (Arnaz, 1981), otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular. El diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, desarrollo de un modelo o modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse

pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Araya, 2011).

El diseño curricular es metodología en el sentido que su contenido explica cómo elaborar la concepción curricular definida o adoptada por la institución, es acción en la medida que constituye un proceso de elaboración y es resultado porque de dicho proceso quedan plasmados en documentos curriculares dicha concepción y las formas de ponerla en práctica y evaluarla (Araya, 2011). En síntesis, el diseño curricular es la bajada de los principios rectores de la universidad, al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Todo diseño curricular que permita el desarrollo de planes de estudio con enfoque de competencias debe contar con tres niveles de concreción.

- a) **Un primer nivel**, que debe dar cuenta de los fundamentos institucionales para el cambio, que surgen de las necesidades y demandas en términos formativos a nivel de la sociedad (de la región, del país) y de los cuales la institución opta por hacerse cargo a través de dicho diseño curricular. En ese sentido, es necesario explicitar cómo la misión y el plan estratégico de la Universidad se enmarcan el diseño que se realiza.
- b) **Un segundo nivel** (definición de modelo educativo y de aseguramiento de la calidad), que debe permitir:
  - Identificar por qué se opta por un diseño curricular basado en competencias y cómo se conceptualiza el mismo.
  - Generar el perfil de egreso basado en competencias deseado para el futuro profesional en formación y que constituye en parte una respuesta a las

demandas de la sociedad, así como también a los anhelos académicos y al sello institucional.

- Declarar los principios pedagógicos que subyacen al nuevo modelo educativo.
- Especificar el rol que le corresponde a docentes y a estudiantes.
- Relevar las condiciones críticas que deben darse para tender a la implementación exitosa del cambio curricular propuesto, sobre todo si éste se basa en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.
- Señalar el modelo de gestión de la calidad del proceso formativo que se seguirá, con el objeto de realizar evaluación de la puesta en funcionamiento del diseño y proceder, de ser necesario, a los ajustes requeridos.

c) **Un tercer nivel** que debiera focalizarse en el diseño del trabajo académico que debe realizar el estudiante para desarrollar paulatinamente las competencias propuestas en el perfil. Aquí es necesario configurar cómo el perfil de egreso propuesto se concreta en la definición de un itinerario formativo específico y en su implementación, tanto en el tiempo presencial como en el no presencial, involucrando el trabajo académico total y real que debe realizar el estudiante

Respecto de este último punto conviene detenerse por la implicancia que esta determinación tiene para el diseño curricular, y en relación con la determinación de analizar y explicitar en los planes de estudios de las universidades chilenas, la real carga académica de los estudiantes, se desarrolla el Sistema de Créditos Transferibles (en adelante SCT-Chile ) como una respuesta a las necesidades detectadas por el Consejo de Rectores (CRUCH) a través de una evaluación de las demandas de calidad del sistema de pregrado chileno.



Producto de este análisis se concluye que el sistema educacional superior del país presentaba diseños curriculares basados en contenidos excesivamente largos y centrados en el profesor, sin salidas intermedias, poco transparentes en la elaboración de los perfiles de egreso, contenidos y mecanismos de evaluación, falta de racionalidad en la carga de trabajo de los estudiantes, con planes de estudio sobrecargados y con un excesivo foco en los contenidos en desmedro de los desempeños. Ante esta necesidad, a principios del 2000 se inicia en Chile el desarrollo del Sistema de Créditos Transferibles, en el contexto de los procesos de modernización de la educación superior a nivel mundial llevados a cabo en los países de Europa y otros como Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Rusia e India, e impulsados a su vez por la participación de numerosas casas de estudio del CRUCH en el proyecto Tuning América Latina, desarrollado entre los años 2004 a 2007 (Beneitone, 2007).

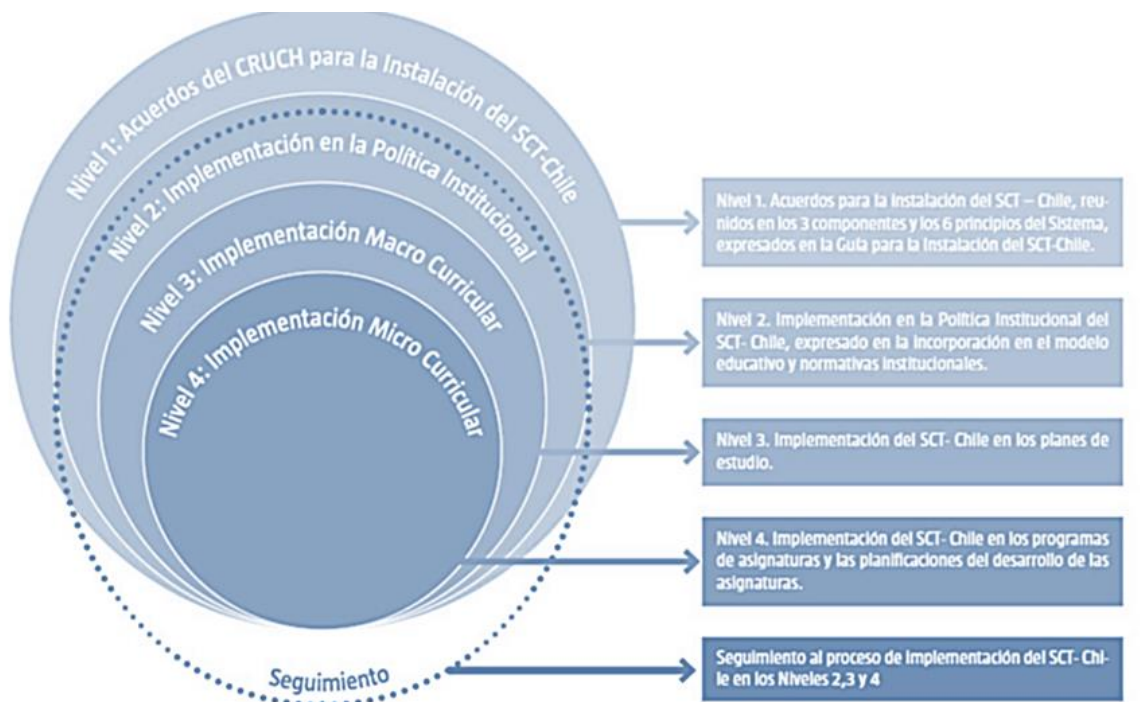
En la actualidad si bien todas las universidades pertenecientes al CRUCH tienen implementaciones exitosas del Sistema, los niveles de avance son aún heterogéneos, debido principalmente a las capacidades instaladas en cada institución para realizar los procesos de innovación curricular.

A partir de lo establecido en el proyecto por Kri et Al (2013), la implementación del SCT-Chile se desarrolla en 4 niveles: Política Institucional, reflejado en la incorporación del Sistema en normativas institucionales; Macro Curricular, reflejado en la elaboración de planes de estudio en SCT-Chile y su correspondiente malla curricular; Micro Curricular, plasmado en dos grandes procesos:

- El diseño de programas de asignatura (también llamados módulos, cursos o actividades académicas) que incorporan el SCT-Chile.
- La planificación del desarrollo de la asignatura, además, incluye el proceso de Seguimiento a la Implementación del SCT-Chile, en el cual se evalúa y revisa la implementación realizada en los niveles de Política Institucional, Macro y Micro Curricular, con el propósito de identificar oportunamente desajustes y dificultades en la implementación del Sistema en cada uno de los niveles.

A continuación se presenta la Figura X, que grafica los niveles de implementación del SCT-Chile.

**Ilustración 10: Modelo de implementación del Sistema de Créditos Transferibles de Chile**  
Fuente: Kri et Al, 2013.



### Objetivos del SCT- CHILE:

- Estimar el tiempo promedio que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en una determinada asignatura.
- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria. Estos objetivos del Sistema de Créditos Transferibles de Chile, se operacionalizan en 6 principios que orientan su aplicación, los que se muestran a continuación:

**Principio 1:** 60 créditos académicos representan el tiempo de dedicación para que un estudiante a tiempo completo logre los resultados de aprendizaje de un año del plan de formación. Este tiempo varía entre 1.440 y 1.900 horas anuales.

**Principio 2:** La asignación de créditos a una asignatura se basa en la carga de trabajo del estudiante.

**Principio 3:** Cada asignatura tiene asignado un número de créditos como proporción del total anual, el que se expresa en enteros.

**Principio 4:** El trabajo total del estudiante sólo puede ser medido por aproximación, puesto que el universo estudiantil presenta alta dispersión y los métodos para recoger información tienen baja confiabilidad.

**Principio 5:** Una asignatura, no importando el plan de formación en que se encuentre, tiene un único valor en créditos al interior de una institución.

**Principio 6:** La obtención de créditos por parte de un estudiante supone una evaluación y el haber superado los mínimos establecidos.

Díaz Barriga (2012), propone que para la construcción de planes de estudios por competencias se pueden utilizar dos alternativas. La primera la denomina enfoque integral por competencias que tiene como característica central aplicar hasta sus últimas consecuencias esta perspectiva.

“En algunos casos se postula que se trata de abandonar la construcción de planes de estudio por objetivos de desempeño, para transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: competencias generales o clave, competencias derivadas, secundarias o particulares” (p. 127).

Desde esta perspectiva, el enfoque de aprendizaje reivindica el papel de la aplicación del conocimiento y del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, a tal punto que pareció que los contenidos no tenían importancia.

Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas. Éste enfoque se denomina mixto porque en él la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. En este enfoque se reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (Díaz Barriga, 2012).

La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su

grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio. El planteamiento de competencias tan genéricas y amplias dificultan por tanto su seguimiento, la elección de metodologías didácticas necesarias para trabajarlas y por tanto el proceso de seguimiento y evaluación de las mismas. Para esto, se hace necesario desagregarlas en competencias o sub competencias mucho más pequeñas que finalmente terminan configuradas en objetivos operacionales que no permiten la verdadera integración de lo aprendido (Díaz Barriga 2012).

En palabras de Díaz Barriga (2012):

“El problema es tan crucial que incluso se recomienda que se establezca un nivel de ejecución aceptable para ese comportamiento simple, lo cual regresa toda la formulación de un plan de estudios, a las perspectivas educativas cercanas a los planteamientos conductuales de la década de los años sesenta mediante el pensamiento de Robert Mager (1970) o de Popham y Baker (1970). No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución.”(p.129)

Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que ya se presentó como enfoque mixto. Este enfoque parte de la premisa de que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes más simples. Esta perspectiva regresa a una visión sostenida por los modelos educativos anteriores al siglo XX, en los que se hacía una importante defensa del orden del contenido. Es posible visualizar este diseño curricular en muchas carreras en las cuales se dan los ciclos de ciencias básicas y posteriormente los ciclos prácticos o aplicados (ingenierías, medicina, etc).

Díaz, citando a Roe, plantea que éste es un modelo que puede incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico,

---

centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales.



**Bajo este enfoque mixto, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición. Opción que ha tomado la Universidad Finis Terrae para su diseño curricular, siendo el que, por tanto se asume en esta investigación.**

Según Díaz Barriga (2012):

“La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometedor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular.” (p. 131)

Otro autor que ha estudiado en profundidad el currículo y ha analizado la manera de poder concretarlo es Basil Bernstein (1985), quien en su libro “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, define dos conceptos fundamentales asociados a la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares y que precisan la estructura de poder y control que las soporta estos son: los conceptos de clasificación y enmarcación.

Por clasificación, Bernstein se refiere, en el contexto del conocimiento al grado en que se delimitan los contenidos. En otras palabras, a la diferenciación de los contenidos. Por enmarcación, se refiere a la forma del contexto en el cual el contenido se transmite y recibe; a la relación específica entre profesor y estudiante.

Cuando la clasificación y la enmarcación son fuertes o muy arraigadas, se tienen currículos agregados, complementarios, asignaturistas o de colección. Mientras más débiles sean éstas, más nos acercamos a currículos integrados (Bernstein, 1985).

Tomando entonces las características antes mencionadas, se identifican dos tipos de currículos:

- Currículo Agregado: Algunas de sus características son:
  - i. Cada disciplina es vista como algo sagrado.
  - ii. La importancia radica en el dominio de un saber específico.
  - iii. Las relaciones se mueven en un contexto donde el maestro tiene el poder.
  - iv. Esquemas de autoridad y control.
  - v. Prácticas pedagógicas enciclopédicas, atomizadas y verticales.
  - vi. Investigación intermitente.
  
- Currículo Integrado:
  - i. Hay contradicción entre profundidad y amplitud, primando e impulsando contenidos abiertos.
  - ii. Insiste más en la forma y en los métodos educativos empleados, sin descuidar el conocimiento profundo.
  - iii. Busca transformar las relaciones de autoridad profesor- alumno.
  - iv. Teoría pedagógica autorregulada.
  - v. Prácticas pedagógicas interdisciplinarias, integrales, pertinentes y horizontales.
  - vi. Investigación permanente y fundamental del proceso.

En palabras de Basil Bernstein (1974):

“El conocimiento educativo es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia. Desde este punto de vista, uno puede preguntarse cómo formas de experiencia, identidad y relación social se evocan, se mantienen y cambian mediante la transmisión formal del conocimiento educativo y sus particularidades. El conocimiento educativo formal, se considera, puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización (manifestación) válida de este conocimiento por parte del aprendiz” (p. 215).

#### **2.4 Implicancias de la incorporación de diseños curriculares basados en competencias en la Universidad.**

En la sociedad actual, la educación y especialmente la educación superior, posee la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera adecuada, pertinente y eficaz en esta sociedad, pero además, formándolos integralmente lo que no sólo complejiza esta tarea sino que la transforma en un desafío permanente y con un grado de responsabilidad impensado.

La incorporación de las competencias en el currículo universitario implica una serie de planteamientos, toma de decisiones y cambios en la formación universitaria. Estos cambios tienen como objetivo desarrollar y diseñar esta formación como un proyecto formativo integrado, es decir, un plan de actuación pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de “obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él”, y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003).



Para esto, los planes de estudio requieren ser repensados y modificados mediante una planificación que incluya desde explicitar competencias, objetivos y aprendizajes esperados, la organización de unidades de aprendizaje que permitan lograr de la manera más eficaz posible los objetivos propuestos, incluyendo actuaciones interdisciplinarias en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; así como la selección de metodologías que respondan al conjunto de objetivos, tomando en cuenta los recursos disponibles, seleccionando contenidos pertinentes y coherentes con las prestaciones, y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación (Yaniz, 2008).

Para Zabalza (2012), el plan de estudios cumple una función relevante ya que constituye una expresión de la forma como la institución concibe su tarea de formación, la forma como ha decidido abordar los contenidos de las distintas asignaturas o unidades didácticas, así como el trabajo pedagógico y didáctico que se llevará a cabo, ofreciendo elementos de viabilidad a un proyecto educativo, se trata de conjuntar los intereses de la institución, con los que tiene una planta académica. Se trata de convocar a pensar en una utopía para la educación y, al mismo tiempo, en ofrecer elementos concretos que la posibiliten. Se busca atender a una serie de requerimientos institucionales y al mismo tiempo a una serie de exigencias de la formación.

Para Margalef y Arenas (2006), la clave en el desarrollo de un proyecto educativo, radica principalmente en que el desarrollo curricular permita en palabras de los autores, “traducir” los principios de procedimiento y explicitar los valores que se desarrollarán para convertir el currículo adoptado por la institución en acción.

Yániz (2008) plantea que, los programas o planes de estudio de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador o mediador de los aprendizajes, tarea compleja y que requiere de un plan de formación articulado ya que no sólo se necesita de mayores conocimientos en didáctica y currículum, sino también un cambio cultural y de mentalidad. Es iniciar el camino hacia la conformación de comunidades de aprendizaje y hacia la formación de un verdadero trabajo en equipo.

Citando a Yániz (2008) una de las implicancias importantes respecto de muchos profesores y académicos, estaría en la necesidad de:

“Desterrar la falsa creencia de que el conocimiento exhaustivo y profundo de un área de contenido proporciona la competencia necesaria para cualquier práctica en la que dicho conocimiento entra en juego, así como la igualmente falsa, aunque menos extendida en el ámbito universitario, de que es posible una competencia compleja desprovista de un conocimiento profundo, es condición necesaria para analizar éstas u otras implicaciones” (p. 9).

Si bien es cierto que cada una de los aspectos anteriormente señalados es importante, aparece como es esencial en este enfoque un cambio en el rol que los docentes desempeñan. Transformar el papel de los profesores hacia una concepción de mediador

de aprendizajes implica llevar a cabo adecuaciones principalmente en la enseñanza, la cual debe estar centrada en el estudiante. Organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes, son tareas esenciales de los docentes para desarrollar el enfoque por competencias.

Otro de los obstáculos que se encuentran con mayor frecuencia durante la transición hacia una formación por competencias es la crítica que dice que este tipo de formación le da la espalda a los conocimientos preparando a los estudiantes sólo para las cuestiones prácticas. Perrenoud (1999) responde a esta crítica demostrando que al contrario, la formación por competencias otorga una gran importancia a la adquisición de conocimientos tanto teóricos como prácticos (Legault, 2012).

Perrenoud (1999), subraya que la preocupación de la integración de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de las competencias exigidas por este tipo de formación, exige seleccionar con más cuidado que nunca los conocimientos esenciales a incluir en el programa con la finalidad de disponer de tiempo para la integración y transferencia en la práctica.

Un currículo orientado por el enfoque por competencias puede brindar la oportunidad inmensa de abrir un gran espacio de reflexión -y no de cerrarlo- sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la universidad, pero sobre todo y lo más relevante, la oportunidad de retomar en profundidad, en que consiste el proceso de aprendizaje en el ser humano ya que éste es el verdadero punto de partida de este enfoque. El foco está ahora puesto en el ESTUDIANTE como ser integral.

En palabras de Tobón (2006, p15):

“Puede apreciarse entonces un cambio en la enseñanza; cambio que no es hacer más práctico el saber, o integrar la teoría con la práctica, u orientar la educación hacia la empleabilidad. El enfoque de formación con base en competencias es mucho más que eso. Pretende orientar la formación de los seres humanos hacia el desempeño idóneo en los diversos contextos culturales y sociales, y esto requiere hacer del estudiante un protagonista de su vida y de su proceso de aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales. Las competencias, entonces, significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.”

Lo anterior implica detenerse en la comprensión profunda del concepto de aprendizaje humano.

El aprendizaje es la modificación de la conducta y del significado de una vivencia que experimenta una persona, a partir de experiencias previas (Ausubel, 1983). El aprendizaje se considera hoy una resultante de la plasticidad neuronal, y desde la psicología cognitiva y actualmente con el significativo aporte de la Neurociencia se postula que, lo que implica que el cerebro aprenda es su plasticidad que se modifica produciéndose cambios sinápticos de orden anatómico y funcional.

El proceso de aprender, genera movimiento en las conexiones sinápticas propias de las células cerebrales, y mientras más conexiones se activan entre las neuronas, existe un mayor aprendizaje. Los desafíos y retos a los que se enfrenta el estudiante, es lo que finalmente moviliza sus conexiones neuronales y hace posible el aprendizaje. Mc Robbie y Tobin (1997) señalan que las metas y objetivos que forjen los estudiantes serán resultado de la naturaleza de las tareas académicas a las que la universidad los enfrente, de tal

manera que cuando ellas sean más desafiantes, significativas, con sentido o, más interesantes, importantes y útiles, no solamente aportarán a aprender comprensivamente, sino a crear o reforzar nuevas conexiones sinápticas en el cerebro de los estudiantes.

Hoy se plantea desde la investigación en neurociencia que la enseñanza es exitosa si afecta las funciones del cerebro modificando, las conexiones sinápticas de los alumnos. Por lo anterior se señala que el ambiente afecta tanto la estructura del cerebro como su funcionalidad y un ambiente apropiado es esencial para conformar aprendizajes. El desarrollo de nuevas vías neurales es más factible de lo que se piensa (Blakemore y Frith, 2005, Doetsch y Hen, 2005 y Schinder, 2002) y está estrechamente vinculado con las emociones y con el entorno que se propicia en los ámbitos de interacción académicos.

Es por ello que para Pérez Gómez (2012, 271) “el aprendizaje es una experiencia emergente y subjetiva”. La enseñanza no causa el aprendizaje. La enseñanza crea contextos, escenarios y condiciones para favorecer el aprendizaje. Los docentes, la enseñanza, los materiales son recursos para el aprendizaje.

Como señalan Tanner y Ayres (2014) aprender es un acto creativo, un acto de construcción y reconstrucción, es algo personal, voluntario e intransferible. La enseñanza, en este sentido, señalan estos autores, no es una cuestión técnica sino es un acto de amor. Para Iborra (2009) enseñar implica crear situaciones de aprendizaje que fomenten procesos de indagación, con el propósito de responder a preguntas relevantes, suscitando interés en todos los participantes (profesor incluido), generando procesos de apropiación participativa transformadores gracias, sobre todo, a la oportunidad de poder reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje personal y grupal.

Bajo otra mirada, la teoría del aprendizaje distribuido (Perkins, 2001) postula que frente al aprendizaje la persona se puede concebir como solista o como persona más. La persona solista sería aquella que se concibe como un aprendiz fuera de contextos cuyas cogniciones son fruto de saberes que son guardados en su memoria. Se piensa que ellos al estar frente a una situación particular sabrán transferir y utilizar sus conocimientos.

Por otra parte, se encontraría la “persona más”. Ella conformaría un sistema que consideraría a la persona como individuo más el entorno como un sistema que aprende, se modifica y transforma el entorno junto consigo mismo. El entorno en esta teoría no es solo proveedor de información y posterior receptor si no sería parte, vehículo de pensamiento. Por otra parte lo que se aprende, no solo transforma la mente del que aprende si no también el orden del entorno y por ello también es genuino aprendizaje. Esta teoría es un marco de acceso para explicar el sistema de pensamiento y aprendizaje sobre las teorías psicológicas del aprendizaje con el fin de profundizar en las pautas esperadas de flujo de información y poner de manifiesto por ejemplo omisiones tales como abordar los llamados conocimientos de orden superior en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto señalado se postula que existen cuatro categorías de conocimiento que fluyen en situaciones de aprendizaje porque conforman facetas de un episodio de información que puede aplicarse a cualquier sistema.

Además de lo señalado también se requiere considerar que las funciones ejecutivas se deben enseñar y que ellas son diferentes y están asociadas a tomar decisiones en función

de cada dominio de conocimiento. Por ejemplo, seguir instrucciones, investigar, explicar, emitir juicios fundados entre otros deberían enseñarse en contextos particulares.

Si se consideran estas categorías se facilita el procesamiento de información, se facilita la comprensión, recuperación y transferencia de información.

Lo señalado pone de manifiesto la necesidad de cambiar la concepción del aprendizaje y su forma de trabajarla y evaluarla. Refuerza los aportes realizados a la comprensión acerca del aprendizaje humano que provienen desde el conocimiento aportado por la psicología cognitiva que comienza a plantear este desafío desde la década del 60 por autores tales como Brunner (1961); Ausubel (1983); Gagné (1971); y posteriores como Novak (1985); los aportes entregados por la Psicología social y particularmente con Vigotzky (1978), y los llamados de atención que provienen del campo de gestión y desarrollo de formación universitaria por competencias por parte de autores europeos tales como, de Le Boterf (2001), Tardiff (2006) y Perrenaud (2010) entre otros.

El trabajo con competencias, integra por tanto, todas las facetas que implica el aprendizaje humano que se concreta en la articulación de contenidos de diversa índole, de desempeños, de valores y actitudes, movilizados en distintos contextos para resolver problemas complejos y no tanto, en ambientes pensados en base a tareas auténticas.

## **2.5 Y... ¿Qué es una competencia?**

Una dificultad con el enfoque de competencias es que este concepto tiene múltiples y variadas definiciones y hay diversas miradas y enfoques para aplicarlo a la educación, lo cual muchas veces se convierte en un obstáculo para diseñar y ejecutar los programas de formación.

Esto se explica porque el enfoque de competencias se ha venido estableciendo por la confluencia de múltiples aportes disciplinares entre sí, además de diversas tendencias sociales y económicas. Se ha conformado desde el mundo del trabajo y desde la psicología, desde la historia, la filosofía etc.

Para Tobón (2006), este concepto como tal se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas).

Y esto no paró más ya que a partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En la consolidación del enfoque de competencias en la educación no sólo han influido estos desarrollos disciplinares, sino también el contexto histórico y el desarrollo económico de cada etapa histórica y de cada país.

La siguiente tabla presenta una síntesis de variadas definiciones, caracterizaciones o campos de significados de la noción de competencia. No pretende establecer algún tipo de clasificación, sino más bien aportar una visión resumida de posibilidades conceptuales. De su lectura puede inferirse que las distintas aproximaciones comparten algunos elementos y difieren en otros, así como en el enfoque que se da al término.



**Ilustración 11: Tabla Síntesis de definiciones o campos de significado de la noción de Competencia**  
 Fuente: Elaboración propia a partir de diversos autores.

AUTORES	CONCEPCIÓN DE COMPETENCIA
McClelland (1973), citado por Levy-Levoyer (1997)	Competencia personal de quienes ocupan determinados puestos de trabajo, considera los factores de cualificación, habilidades, destrezas, capacidades y talante ante sí mismo.
Chomsky (1965)	Considera que una competencia consta de un conjunto de reglas más o menos refinadas que permiten la generación de innumerables desempeños.
Graham (1991)	“Las capacidades para transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro de un área de ocupación laboral; abarca la organización y la planificación del trabajo, la innovación y la capacidad para abordar actividades no rutinarias; incluye las cualidades de eficacia personal que se necesitan en el puesto de trabajo para relacionarse con los compañeros, los directivos y los clientes”
Gallart y Jacinto (1995)	“Conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas de trabajo, configurando una disociación entre competencia y acción, con una exigencia de determinado conocimiento que oriente esta acción”
Le Boterf (1994; 2001)	“Una estructura basada en recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades o aptitudes) y recursos ambientales (relaciones,

	<p><b>documentos, información) que se movilizan</b> para lograr un desempeño”</p> <p>“<b>Saber combinatorio</b> desde una <b>aproximación sistémica y dinámica</b>”</p> <p>“Las competencias no son ellas mismas recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos. Esa <b>movilización solo es pertinente en una situación</b>, y <b>cada situación es singular</b>, mismo que pueda tratársela en analogía con otras, ya encontradas”</p>
<p><b>Tejada (1998)</b></p>	<p>“El conjunto de <b>saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados</b>, coordinados e integrados en el <b>ejercicio profesional</b>”</p>
<p><b>Spencer y Spencer (1999)</b></p>	<p>“<b>Característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad</b> y/o a una performance superior <b>en un trabajo o situación</b>”.</p>
<p><b>Pinto (1999)</b></p>	<p>“La capacidad para <b>actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción</b> sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”</p>
<p><b>Perrenoud (2000)</b></p>	<p>“Una <b>capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones</b>”;</p> <p>“Capacidad de <b>actuar de manera eficaz</b> en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mayor manera</p>

	<p>posible, generalmente debemos usar y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos”.</p>
Deseco (2002)	<p>“La capacidad de <b>responder a demandas complejas</b> y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una <b>combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales</b> y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para <b>lograr una acción eficaz</b>”</p>
Marqués (2000)	<p>“Capacidad de poner en marcha de <b>manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad</b> que permiten <b>resolver situaciones</b> diversas”</p>
Irigoin y Vargas (2002)	<p>“Competencia es <b>transformar el conocimiento en acción</b>” Otra definición que propondríamos: “competencia es la <b>combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás</b>; que se ponen en acción para un desempeño adecuado <b>en un contexto</b> dado”.</p>
Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) Brasil (2003)	<p>“Capacidad de <b>articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales</b> en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, <b>necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad</b>, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. <b>Capacidad productiva de</b></p>

	<p><b>un individuo</b> que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado <b>contexto de trabajo</b> y que <b>no resulta sólo de la instrucción</b>, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”</p>
<b>Comisión Europea (2004)</b>	<p>“Utilizar de forma <b>combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo</b>”</p>
<b>OCDE (2005)</b>	<p>“La <b>combinación de destrezas, conocimientos y actitudes</b> que posee una persona”</p>
<b>Monereo y Pozo (2007)</b>	<p>"Ser capaz de <b>movilizar conocimientos para responder a problemas reales</b>, o dicho de otro modo, poseer conocimiento funciones, no inerte, utilizable y reutilizable"</p> <p>"Conlleva <b>resolver problemas de cierta complejidad</b> encadenando estrategias de manera coordinada"</p>
<b>Coll (2007)</b>	<p>“<b>Activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas</b>”</p>
<b>Zabalza y Arnau (2007)</b>	<p>“Aquello que <b>necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas</b> con los que se enfrenta a lo largo de la vida”</p>
<b>OCDE (2006)</b>	<p>“El concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para <b>extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias</b>, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad”.</p>

<p>Troncoso y Hawes, Universidad de Chile, 2007</p>	<p>“Competencia es un <b>modo de saber. Un saber actuar de manera pertinente en situaciones y contextos, enfrentando problemas con un claro criterio de calidad, para lo cual se articulan y movilizan recursos internos</b> (conocimientos, experiencias, etc.), de contexto y de redes (de datos, de personas), estando en condiciones de dar razón de sus decisiones y actuaciones, y <b>haciéndose cargo de los efectos e impactos de los mismos.</b>”</p>
<p>Riesco (2008) <i>La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el documento DESECO (Definition and Selection of competentes (OCDE, 2002:4), p 85.</i></p>	<p>“Define la competencia como “La habilidad para responder a las demandas o <b>llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas</b>”.</p>
<p>Villa y Poblete (2004) <i>En el marco del Proyecto de Competencias de la Universidad de Deusto.</i></p>	<p>Definen competencias como un buen desempeño en <b>contextos complejos</b> y auténticos, basada en la <b>integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.</b></p>
<p>Villarini (1996)</p>	<p>La persona competente tiene la información y conceptos, sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa; capacidad de ejecución (integración del conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para ejecutar). Resume el ser competente: <b>tener actitud o disposición, conocimiento declarativo y procesal y actuar de la manera que se considera correcta.</b></p>

---

<b>Proyecto Tuning América Latina (2005)</b>	Las competencias describen los <b>resultados del aprendizaje</b> , lo que una persona estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje.
<b>Díaz Barriga (2012)</b>	<b>Combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita.</b> Toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.
<b>Tardif (2006)</b>	<b>Una competencia es un saber actuar complejo,</b> integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo que se apoya en la <b>integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto)</b> , lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de <b>transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo</b> , adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación.

---

La variedad de aproximaciones evidencia que no se trata de un concepto unívoco y simple sino que, por el contrario, adopta diferentes significaciones, las que se explican en parte por las situaciones específicas, propósitos, orientaciones y contextos en que se conceptualiza y produce (por ejemplo, en el contexto de la OIT o de la OCDE), así como por las orientaciones teóricas de quienes las enuncian (psicología conductista vs. enfoque socio constructivista).

Así como hay diversas concepciones y definiciones de competencias, también ha habido múltiples formas de clasificarlas, sin embargo, hay dos tipos generales de competencias que son las más amplias y que congregan a la mayor cantidad de autores, estas se clasifican en competencias específicas y competencias genéricas. Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a todas las especialidades profesionales (por ejemplo, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc.). Por otra parte, las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada disciplina y profesión y le dan identidad a una ocupación (Tobón, 2006).

A partir de lo ya expuesto, surge una pregunta clave que debe hacerse cada institución educativa que se orienta hacia una propuesta formativa por competencias: ¿Cuál es la noción de competencia que necesitamos considerando nuestras convicciones y propósitos formativos?

Claramente esta pregunta nos remite a todo lo que se ha planteado hasta aquí. A una selección del enfoque curricular preciso y todo lo que esto conlleva. A la elección y desarrollo de un diseño curricular adecuado a la formación y al profesional que se quiere formar, en este caso integralmente.

Para el desarrollo del modelo formativo de la Universidad Finis Terrae, se optó por la definición y planteamientos desarrollados por Jacques Tardif (2006), ya que seleccionar una concepción de competencia determinada, ha permitido orientar todo el trabajo de diseño curricular y sus distintas acciones de implementación. Por otra parte, pareció que esta definición contenía todos los elementos que considerábamos fundamentales en la formación de nuestros estudiantes. Por tanto, para toda la comunidad académica de la universidad, una competencia es:

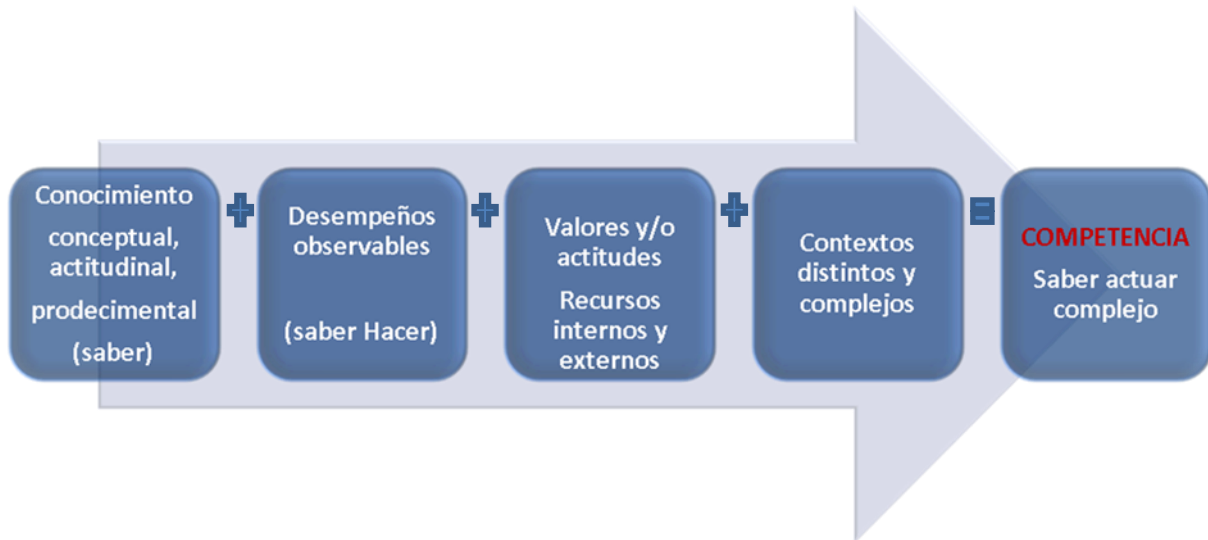
**“ Un saber actuar complejo, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo que se apoya en la integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto), lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación.”**

Además, es importante consignar que también se optó por el trabajo con competencias genéricas y específicas o de especialidad como aparecen definidas en el proyecto educativo.

Esta definición se presenta graficada de la siguiente manera:



**Ilustración 12: Componentes de una competencia a partir de la definición de Tardif**  
 Fuente: Elaboración propia



## 2.6 La Experiencia de la Universidad de Talca en Chile

La Universidad de Talca, situada en la Región del Maule, se hace cargo del desafío de apoyar educacional, social, cultural y científicamente el desarrollo regional, nacional y global. Es una universidad compleja, perteneciente al Consejo de Rectores (CRUCH) y al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), nació en 1981 de la fusión de las sedes regionales de las universidades de Chile y Técnica del Estado (hoy de Santiago de Chile).

El modelo de formación en competencias encuentra diversas experiencias en el contexto nacional. Particular relevancia ha tenido en Chile, la experiencia realizada por esta Universidad, ya que fue pionera en desarrollar un currículo integrado el cual comienza su implementación el 16 de diciembre del año 2003.

En el año 2001 la Universidad de Talca comenzó a reflexionar sobre la necesidad de realizar una modificación curricular que respondiera de mejor manera a los escenarios internacionales, nacionales y locales, y a las diversas transformaciones y exigencias que provenían de los perfiles profesionales requeridos. Globalización, acuerdos comerciales que el país gestionaba con Estados Unidos y Europa, las nuevas tecnologías, la movilidad de estudiantes y profesionales, la necesidad de homologación de estudios, estaban entre las principales razones que impulsaban este cambio.

Además de lo anterior, el mundo profesional no solo requería del manejo de ciertos conocimientos, sino especialmente del desarrollo de capacidades que no estaban necesariamente presentes en los programas de formación profesional, especialmente de tipo psicológico y social.

Hacia el año 2000, el Rector de la Universidad de Talca, Sr. Álvaro Rojas Marín, propone el inicio de un proceso de reforma curricular que considerara el siguiente decálogo: clima organizacional proclive a la innovación, liderazgo y compromiso del cuerpo directivo, objetivos y metas bien definidas, soporte académico y metodológico, recursos económicos y proyectos específicos, proactividad con el medio, trabajo en equipo interdisciplinario, respeto a la diversidad profesional, reconocimiento en el tiempo destinado por los académicos a este proceso, monitoreo y evaluación permanente del avance.

Se obtiene un primer diagnóstico que, en síntesis, reconoce la necesidad de generar un rediseño y validación de los currícula de pregrado. Después de evaluar diferentes modelos pedagógicos, se opta por un modelo basado en el logro de competencias. Este giro implicaba asumir institucionalmente: “una universidad que aprende y enseña; la

enseñanza y el aprendizaje como una función ética; el principio de la construcción social del conocimiento; centrar los esfuerzos formativos en los estudiantes que aprenden; la constitución y configuración de redes” (Hawes, 2007, p.8)

El cambio de modelo implicó también ajustes a la docencia. Entre los principales cabe señalar: El adoptar enfoques pedagógicos acordes con el trabajo en el aula, la adaptación de prácticas comunicacionales, en la metodología y en la evaluación del proceso formativo; la capacidad del docente para construir “saber pedagógico” a partir de su práctica; el centro de interés debe ser el aprendizaje de los estudiantes; el docente debe organizar rutas de aprendizaje que favorezca el logro de las competencias declaradas. El docente debe estar en continua actitud de aprendizaje y mejoramiento continuo, encontrando en la institución las condiciones para ello.

De igual forma, este cambio curricular requería de cambios en el estudiante, especialmente el deber de asumir su rol central dentro del proceso, siendo gestor de su proceso de aprendizaje; debe ser capaz de movilizar recursos internos y externos en un contexto profesional determinado para lograr unos resultados esperados. Este último aspecto sería el elemento central para diferenciar el “tener competencia” del “ser competente”, siendo este último quien tiene la capacidad de movilizar los recursos, lo cual no es algo que siempre se pueda esperar del primero.

De esta manera, la Universidad de Talca caracteriza el modelo basado en competencias:

“El enfoque basado en competencias aplicado correctamente se caracteriza por: utilizar recursos que simulan vida real o reflejan situaciones de trabajo real experiencias de trabajo; ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas; enfatizar el trabajo cooperativo y colaborativo apoyado por el docente; identificar cuidadosamente las competencias que los estudiantes desarrollarán, verificándolas en las trayectorias; orientar la

enseñanza hacia el desarrollo de cada competencia con su respectiva evaluación; considerar en el diseño de las evaluaciones de aprendizaje tanto los recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales, así como también el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia; tomar en cuenta el ritmo de los alumnos para verificar su progreso en el programa según las competencias demostradas; brindar retroalimentación sistemática y permanente a fin de orientar las experiencias de aprendizaje; planificar cuidadosamente el programa en su totalidad y aplicar una evaluación sistemática para mejorarlo”(Moyano, 2012, p.8)

Es así como el papel de la formación se transforma. El acento se desplaza del proceso de enseñanza al de aprendizaje. Lo central serán los procesos de construcción del aprendizaje que realiza el estudiante, y el rol del docente se entiende como un guía, capaz diseñar ambientes y situaciones capaces de hacerlo posible el aprendizaje.

El paso posterior consistió en la socialización del nuevo modelo. Un rol central cumplieron las “Comisiones de rediseño curricular”, las cuales funcionaron al interior de cada Escuela, liderando el proceso de cambio.

El rediseño curricular se llevó a cabo en tres etapas:

**a) Construcción del perfil del egresado basado en competencia:**

El perfil de egreso fue entendido como

“la estructura descriptiva que representa la promesa y el compromiso institucional hacia la sociedad y los estudiante, en términos de habilitar a éstos en los principales dominios profesionales. Como tal, el perfil de egreso es el contenido del contrato entre la universidad, el estudiante y la sociedad. Representa aquello que la Universidad certificará y respaldará mediante el acto de graduación y de titulación” (Moyano, 2012)

Los insumos utilizados para la construcción de dicho perfil fueron: la opinión de los empleadores, egresados y especialistas de la profesión; el estado del arte de la

formación en carreras semejantes; Criterios de Evaluación del Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado; la evolución de la profesión en Chile; finalmente la historia y evolución de la propia carrera en la universidad.

Con estos insumos se comienza el proceso de confección del nuevo perfil del egresado. El primer paso implica la definición de dominios, que equivalen a ámbitos del campo profesional. Luego, para cada dominio se elencan competencias, las cuales pasan por un proceso de validación para verificar su pertinencia y relevancia dentro del dominio y de la profesión, determinando su componente predominante (cognitivo, procedimental, interpersonal). Realizada esta validación se definen las subcompetencias propias de cada competencia, entendiéndose por ésta “acciones concretas, observables y evaluables.

Dentro de este proceso tuvo particular relevancia la incorporación al Curriculum de todas las carreras la creación de una línea de formación llamada “fundamental”, que tiene por objetivo favorecer el desarrollo de cinco competencias genéricas que tienen una demanda creciente en la sociedad actual.

**b) Confección del plan de formación rediseñado, asociando las competencias a alguna línea curricular específica:**

En esta etapa se busca generar un itinerario curricular que de forma secuenciada permita desarrollar las competencias y subcompetencias, en sus dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal, permitiendo así el logro del perfil de egreso declarado por la carrera.

A la luz del perfil declarado, se analiza el plan de estudio vigente en cada carrera, y se determinan los aspectos que son cubiertos o no por el Curriculum.

Además, con el fin de evaluar el desarrollo de las competencias se establecieron módulos integrados de competencias (MI) al segundo y cuarto año de las carreras. Además de ello, en cada plan de formación se debe incorporar al menos un módulo de Desempeño Integrado de Competencias (DIC), el cual se entiende como una práctica simulada o real del desempeño de la profesión.

Con estos antecedentes se procedió a elaborar el nuevo plan de formación, el cual fue sometido a un proceso de validación por los docentes de cada carrera. Su estructura general contempló: la definición del perfil de egreso y la explicitación de las competencias comprometidas, agrupadas por líneas (Formación Fundamental, 11% del total de créditos; Formación Básica y Disciplinaria, 89% del total de créditos)

### **c) Implementación del rediseño curricular.**

El proceso de implementación comenzó el año 2006 en 16 de las 20 carreras que se impartían en ese momento. Las restantes se integraron en los tres años siguientes. Esta etapa se inicia con la creación de un Syllabus para cada uno de los módulos que conforman el plan de estudio. Ello implica la elaboración de una planificación que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en función del plan de formación y el logro del perfil de egreso de la carrera. Sus elementos constitutivos son las unidades de aprendizaje, el tiempo de trabajo del estudiante, definir logros y desempeños esperados, establecer secuenciación, coherencia y progresión entre competencias y capacidades relacionadas con las unidades de

aprendizaje. Con este instrumento se busca lograr un proceso integrado y articulado, que favorezca el logro del perfil de egreso.

La etapa de implementación fue apoyada por el Centro de Innovación y Calidad de la Docencia (CICAD) y la Dirección de Tecnologías del Aprendizaje (DTA), ambas dependientes de la Vice-Rectoría de Docencia de Pregrado. Ello permitió fomentar la innovación docente y el trabajo colaborativo al interior de la Universidad de Talca. Así se pudo implementar la Red Colaborativa Docente.

En el proceso de implementación también la Universidad contó con servicios externos que evaluaban en el ingreso y al finalizar el segundo año, la progresión de los estudiantes, en algunas competencias que tenían principal foco de atención. Esto se complementa con otros tipos de seguimiento que cada carrera desee implementar.

Dado el carácter dinámico y flexible de la innovación curricular, se han ido realizando ajustes y modificaciones curriculares, tanto a nivel central como en las carreras de la Universidad. Hay un proceso continuo de retroalimentación y de reevaluación en donde participan los diversos actores del proceso.

No podemos cerrar este marco teórico sin dedicarle el siguiente capítulo a una revisión y toma de postura sobre la evaluación de los aprendizajes y más concretamente en el marco de la evaluación auténtica o formativa.

---

## CAPÍTULO 3

### LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO



*No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.”*

*Celestin Freinet*

---

El presente capítulo se estructura en base a los siguientes apartados: en primer lugar se hace una referencia a las nuevas exigencias que la Sociedad del Conocimiento impone a los distintos ámbitos del quehacer humano y en especial a los procesos formativos. Seguidamente se hace una referencia a la importancia y poder de la evaluación en los procesos de aprendizaje. Luego centrándose en las interrogantes: Qué es, Por qué se necesita, para qué utilizarla y cómo implementarla, se desarrolla el concepto de evaluación auténtica, sus características y principios, como así también una caracterización de las tareas de evaluación auténtica.

En relación al por qué y para qué utilizar una evaluación auténtica, se hace referencia a los aspectos epistemológicos y valóricos que la sustentan a partir de los cuales la evaluación está al servicio del diálogo, la comprensión y la mejora de los procesos de aprendizaje.

Por último, respecto al cómo implementarla, se presentan las características que deben poseer los procedimientos de evaluación auténtica.



### **3.1 El Contexto actual y los desafíos de formar en la sociedad del Conocimiento**

Hay consenso en aceptar que vivimos hoy en la llamada "Sociedad del conocimiento", donde la creación, uso, y transmisión de un ambiente simbólico, hace indispensable el desarrollo de competencias para poder interpretar, comprender, analizar críticamente y tomar decisiones para actuar razonablemente y no sólo racionalmente en dicho ambiente.

En la universidad este discurso de competencias se da en parte como consecuencia de la propia evolución que esta institución ha tenido pero por sobre todo, debido al rol que la sociedad le demanda, ya que al parecer, la formación por competencias se adaptaría mejor a procesos tales como la internacionalización, el reconocimiento de los aprendizajes, la transferencia y la movilidad estudiantil y profesional entre otros (Manzanares y Sánchez, 2012).

La introducción del enfoque por competencias en la universidad, no es solamente una nueva expresión de los resultados de aprendizaje, tiene implicancias epistemológicas, antropológicas, axiológicas y por supuesto pedagógicas y didácticas que conducen a una transformación del proceso educativo y su evaluación (Abambarí, 2015).

Dichas competencias deben sustentarse en la autorregulación y la actitud investigativa, vigilante, honesta y flexible caracterizando así al profesional capaz de enfrentar los desafíos de la sociedad moderna. El mundo actual, cambiante, impredecible y complejo, demanda un proceso de constante actualización. Ello exige a cada sujeto, una capacitación personal crítica que favorezca la interpretación de la información circulante y la

generación del conocimiento propio, que le permita aprender de forma continua. Por lo tanto, el proceso formativo de una persona no puede quedar circunscrito a una determinada etapa o periodo ya que perdura a lo largo de toda su vida (Sarmiento, 2010).

Sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno quien asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la tradicional, ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante. Ello implica a su vez focalizar la formación y el desarrollo de competencias en ambientes activos y auténticos de enseñanza y de aprendizaje conceptualizados hoy día como “Buenas Prácticas Docentes” (Álvarez, 2005).

Desde esta visión entonces, ningún proceso educativo puede ignorar las dimensiones reflexivas e intelectuales de las personas, puesto que aquellas son fructíferas no sólo en términos de análisis lógico y resolución de problemas y situaciones,- dimensión instrumental - sino también, de su desarrollo personal, aspecto fundamental de todo proceso de pensamiento. La sociedad del conocimiento es una sociedad de la información y del aprendizaje, en la cual se hace indispensable desarrollar competencias para seguir aprendiendo permanentemente, tanto por sí mismo como con la colaboración de otros.

Esta tarea requiere un cambio paradigmático en el desarrollo de los procesos formativos, dado que enseñar en la sociedad del conocimiento implica desarrollar en las nuevas generaciones “un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad, el trabajo en redes y equipos, y la formación profesional permanente como docentes; y promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la

habilidad para enfrentarse al cambio, y el compromiso con la mejora continua como organizaciones” (Hargreaves, 2003, p.12).

Hoy existe acuerdo y consenso en que el proceso de aprendizaje es además un proceso socialmente mediado, vivimos en comunidad y necesitamos de los demás así como también los demás necesitan de nosotros. El estudiante para aprender significativamente, debe establecer conexiones entre el nuevo conocimiento y el ya adquirido previamente que se constituye en el andamiaje de su estructura mental. Esta conexión entre el conocimiento nuevo y el ya existente se facilita y potencia mediante la mediación social que estimula en los estudiantes la necesidad de ir más allá de lo que podrían hacer por si solos ( Vigotsky, 1987).

Otra característica fundamental del aprendizaje es su carácter activo; es decir, la necesidad de que el estudiante a la hora de aprender, este comprometido activamente con su proceso. Esta participación requiere la activación y regulación de muchos factores tales como la motivación, las creencias, los conocimientos previos, las interacciones e interrelaciones, las habilidades, las estrategias, entre muchos otros, es decir, las competencias (Abambarí, 2015).

Siguiendo con lo planteado por Abambarí (2015), el aprendizaje también es estratégico y significativo, lo que exige utilizar diversas estrategias de auto regulación y de pensamiento que le permitan extraer significados de su experiencia de aprendizaje. No solo se extraen modos de actuación sino más bien lo que se aprehenden son conocimientos de diversa índole, actitudinales, procedimentales, conceptuales de manera que la conducta es entonces una consecuencia del aprendizaje y por tanto, no es solo lo aprendido directamente por el estudiante. El conocimiento está conformado por estructuras

cognitivas complejas o redes semánticas informativas que permiten establecer las debidas relaciones entre hechos y acciones lo que deja de manifiesto la necesidad de que el aprendizaje requiera ser un proceso interactivo.

A partir de lo ya expuesto, queda de manifiesto la complejidad que encierran los procesos de enseñanza aprendizaje y por lo tanto, más aún el proceso de evaluar competencias.

Introducir un nuevo enfoque en el aprendizaje requiere necesariamente de un nuevo enfoque en la enseñanza. Se hace necesario entonces, desarrollar una enseñanza que enfatice las capacidades de pensamiento de alto nivel; que estimule y desarrolle la meta cognición; que se oriente por un enfoque socio-constructivista del aprendizaje y la comprensión; que tome en consideración los avances de las neurociencias; que implemente estrategias de aprendizaje cooperativo; que respete las inteligencias múltiples y ritmos de aprendizaje de los estudiantes; que utilice una amplia gama de procedimientos de evaluación, y propicie el uso de las tecnologías de la información para que los estudiantes puedan acceder a la información de forma independiente y permanente.

Así entonces, los docentes de la sociedad del conocimiento deben comprometerse a actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional, consultando y aplicando críticamente las aportaciones de la investigación educativa basando en ella su práctica educativa, pero por sobre todo deben tener conciencia de que están contribuyendo directamente a la formación integral de sus estudiantes, tema en el que será importante detenerse.

Debido a la complejidad que reviste la formación por competencias, el profundizar en el conocimiento de la persona del estudiante parece un aspecto relevante de considerar en este contexto formativo y por consiguiente, en los procesos de evaluación auténtica que subyacen.

En primer lugar y considerando los análisis ya presentados por Abambarí (2015) en párrafos anteriores, aparecen con particular relevancia, los hallazgos sobre motivación y el conocimiento acerca del impacto del docente sobre los resultados que alcanzan sus estudiantes. En segundo lugar se observa que existe una relación entre la formación del sentido y el desarrollo de competencias y finalmente queda de manifiesto la influencia del docente sobre el proceso de crecimiento del mundo interior de sus estudiantes.

Las teorías de la motivación, permiten señalar que el propósito que estimula un comportamiento se apoya en un conjunto de emociones, creencias y atribuciones que condicionan la intención de conducta y se concretan en formas distintas de implicarse en las actividades planteadas para conseguir esas metas (Dweck y Legelt 1988).

Por otra parte, los avances del conocimiento en el campo de la enseñanza están promoviendo la urgencia de modificar las formas de conducir y evaluar el proceso de relación con los estudiantes.

Las nuevas tendencias se orientan a promover en los estudiantes universitarios competencias que llevan implícitas un conjunto de habilidades cognitivas lingüísticas. Algunas de éstas, les permiten desempeños profesionales orientados, entre otros, a la búsqueda sistemática y sostenida de información para construir conocimiento, encontrar

nuevos procedimientos y resolver problemas de diversa complejidad (Gimeno, 2008; 2010).

Considerando lo anterior se proponen a continuación, antecedentes que emergen de la investigación en psicología y educación que permiten actualizar los actuales desafíos del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación dando respuesta a necesidades formativas centradas en el desarrollo de competencias y por consiguiente en sus respectivos procesos evaluativos.

La revisión de la literatura especializada permite observar la importancia de variables afectivas y cognitivas que se juegan en la interacción docente alumno en contextos de evaluación auténtica (Ion, Silva& Cano, 2013; Margalef, 2009; Shute, 2008; Sutton & Gill, 2010).

Respecto de los estudiantes, se ha observado, desde la evidencia empírica, diferencias significativas en la forma de abordar las tareas y las estrategias cognitivas empleadas para llevarlas a cabo entre estudiantes orientados al resultado y otros orientados al aprendizaje. En los estudiantes sin motivación intrínseca y orientada al resultado, se describe que las actividades de aprendizaje propuestas por los profesores constituyen para ellos, un trámite que hay que resolver para obtener buenas calificaciones. Las estrategias cognitivas que desarrollan estos estudiantes no les permiten emplear procesos complejos de pensamiento, habitualmente memorizan por repetición (Meece y Holt 1993). Lo anterior les impide la aplicación del conocimiento y limita la utilidad del mismo para pensar en función del desempeño profesional posterior.

Por otra parte, los estudiantes motivados por aprender y orientados al aprendizaje suelen abordar sus actividades de aprendizaje mediante estrategias cognitivas con un alto grado de reflexión y de relación de conocimientos, logrando así la capacidad de utilizar lo aprendido y aplicarlo posteriormente en la solución de problemas y situaciones profesionales (Carless, 2007; Nolen y Haladyna, 1990).

La diferencia entre una y otra forma de respuesta de los estudiantes tiene su punto de partida en la motivación que cada docente es capaz de estimular en su interacción con los estudiantes porque de alguna forma el tipo de motivación que despiertan para aproximarse al cumplimiento de las actividades académicas dará cuenta de aprendizajes de competencias mejor o peor desarrolladas de cara al ejercicio profesional.

Al respecto también se ha observado que habilidades cognitivas, muy importantes para el desempeño de un egresado de educación superior, tales como, la capacidad de control de los procesos cognitivos, autorregulación del aprendizaje y desarrollo del criterio fundamentado dependen también del proceso motivacional inicial (Masui y De Corte, 2005).

El tipo de interacción que estimula el docente y las relaciones que se establecen entre profesor y estudiantes van consolidando las creencias acerca de la autoeficacia y agrado por el trabajo académico de los estudiantes y se asocian estos aspectos con las calificaciones (Spinath, Spinath; Harlaar y Plomin 2006). Si los estudiantes interpretan sus resultados a partir de atribuciones, externas o internas negativas porque sus interacciones con las actividades planteadas por los docentes no les permiten logros académicos, asumen cognitivamente que ellos no pueden controlar la situación de aprendizaje lo que

se concibe como una situación inmutable y se daña la capacidad de la persona para superar obstáculos (González, 2005).

A lo anterior es posible agregar otro elemento, hasta ahora no necesariamente considerado sobre todo en las situaciones de evaluación. La estimulación de sentimientos de obligación por obtener alto rendimiento académico induce a los estudiantes a evitar el fracaso y con ello aumentan los niveles de ansiedad, disminuye la concentración y se fortalece la orientación del estudiante universitario al resultado, con las consecuencias negativas que fueron señaladas anteriormente. Todo lo opuesto a lo que se plantea y fomenta mediante un aprendizaje por competencias y a un proceso de evaluación auténtica. Hoy, la compleja relación entre los factores motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y creencias sobre el control del proceso de aprender está demostrado empíricamente (Espinoza, 2008).

En el contexto perfilado la evaluación auténtica cuyo centro está puesto en los estudiantes aparece sustantiva para lograr motivación intrínseca y aprendizajes profundos porque potencia un enfoque de autorregulación y permite modificar el control del proceso de aprender y con ello creencias que se asocian con un locus de control externo que implica un sujeto que atribuye a factores externos sus éxitos y fracasos (Stobart, 2010).

Además de los aspectos reseñados, es importante reflexionar sobre la asociación que existe entre una docencia que apunta al desarrollo de competencias y que se regula y complementa mediante un sistema de evaluación auténtica y el sentido que el estudiante requiere para alcanzar el auto comando de su trabajo en post de aprendizajes profundos (Bain, 2007; Brown & Pickford, 2013 ).



La educación del sentido es prioritaria en contextos de currículos por competencias y por consiguiente, procesos de evaluación auténtica ya que promueve la superación de la búsqueda pequeña de un trabajo superficial solo para obtener buena calificación pero sin proyectarlo con su hacer al servicio de otros. Para Brown (2015) los estudiantes que realizan procesos evaluativos significativos y relevantes tienden a participar más plenamente en su proceso de aprendizaje y, por tanto, tienden a lograr metas más altas porque le ven sentido a todo lo que están haciendo.

En la formación del sentido es necesario considerar tres espacios educativos esenciales: un espacio exterior, un espacio interior y el espacio del sentido (García Hoz, 1993).

El espacio exterior aporta la posibilidad de trabajar para cubrir las necesidades materiales de las personas y desarrollar sus posibilidades psicofísicas. Los estímulos que este espacio entrega se refieren fundamentalmente a las cosas materiales y por lo mismo se sitúan en el espacio exterior, superficial de la vida humana. Si bien son importantes, no lo son todo en la vida profesional.

Sin embargo, la tarea educativa en este espacio es crucial, porque surgen desde aquí, valores que tienen que ver con el placer que proporciona el dominio y uso de bienes.

También la educación del sentido requiere comprender un segundo espacio, el espacio interior.

La satisfacción de las tendencias relacionadas con el bien exterior, por ser cambiantes y perecederas dejan insatisfacción en las personas y queda de manifiesto una realidad

interior que solo puede ser conocida por cada persona. Es el mundo interior de la persona. En el espacio interior, se van fraguando los pensamientos y las decisiones que van concretando las acciones de todo ser humano. Se convierte en el centro de exigencia llamado a gobernar la vida.

No obstante si la tarea educativa de los docentes universitarios no se realiza, los jóvenes pueden llegar a vivir mecánicamente su vida, primero, como estudiantes y posteriormente como profesionales. Pueden no aprender a gobernar su propia vida y quedan a merced de otros.

Vivir mecánicamente induce a estar constantemente reaccionando a las circunstancias, según agraden o desagraden. Sin pensar con rigor acerca del grado de conveniencia o inconveniencia de las acciones, en función del bien, la justicia y la verdad para nosotros mismos y los que nos rodean.

No obstante, si la tarea docente estimula al reconocimiento del valor de vivir reflexivamente, pensando con rigor, permite a los estudiantes descubrir la esencia de las cosas y situaciones que les toca vivir, trascender lo material, lo que se modifica y termina, ejercer su derecho a la libertad. En otras palabras aprenden a vivir con sentido su propia libertad.

Ejercer la libertad exige tomar conciencia de la realidad y la elección por la voluntad, informada por la razón.

Del afán de unidad que aparece al ir reconociendo el sentido de lo que va ocurriendo día a día, surge la necesidad de integrar el espacio externo con el espacio interno. Así todo lo

que le va aconteciendo a la persona del estudiante que vive un proceso de enseñanza por competencias y en un contexto de evaluación auténtica, empieza a ser naturalmente, motivo de reflexión. Surge la búsqueda de unidad y emerge una cualidad propia de todo ser humano, aspira a trascender. Requiere que su ser vaya más allá de los límites físicos. Todo empieza en la vida a adquirir significación. Significación que permite

- Conocer, conocerse y ordenar el mundo en el que nace.
- Dar significado al futuro, porque en él se justifica lo que se debe hacer y proyectar y lo que es necesario suprimir.
- Conectar con el fin de la vida y así la propia existencia adquiere valor permanente.
- Esforzarse y luchar por conseguir una meta y un ideal. Hecho que acrecienta el sentido de vivir cada momento y permite alcanzar el reposo, cuándo una meta se logra y comienza el trabajo en pos de otra.

En otras palabras, el sentido es el valor, que posibilita que cada pequeña acción forme un eslabón de una cadena, que unifica la vida personal en un todo.

La educación que se realiza en contextos de desarrollo de competencias y evaluación auténtica, que abre desde el núcleo interior al encuentro del valor del sentido, orienta hacia un mundo ideal donde se aposentán los bienes y valores accesibles al hombre porque existen y pueden ser promovidos. Tienen carácter de totalidad y se pueden resumir en: unidad, coherencia de vida, sabiduría, heroísmo y valores religiosos (Tomás de Aquino, Suma Teológica).

El modelo implícito desde el cual los docentes universitarios trabajan puede interferir en la interacción profesor-estudiantes porque el aprendizaje profundo que requiere un estudiante universitario implica para el docente una tarea compleja (Izquierdo, 2005).

Como afirman Brockbank y McGill (2002, p.67), “ya no podemos conformarnos, como razón de ser de la enseñanza superior, con el saber de la razón crítica. Es necesario que se reconozca la renovada capacidad de los estudiantes para la autorreflexión y la acción crítica, así como la capacidad de la enseñanza superior para trabajar con ellos”.

En razón de lo anterior, todo docente de hoy requiere planificar cuidadosamente su docencia. La ausencia de nexos explícitos entre los problemas abordados en los cursos, las habilidades de pensamiento que requieren estimular para ser abordados y la conexión de lo anterior con el contexto profesional, es otro aspecto que se suele olvidar. Si eso no se realiza y no se une a la incorporación en su planificación y ejecución de metodologías cuyo centro no es la clase expositiva, disminuyen para los estudiantes las posibilidades de resolver problemas. Se pierden para ellos posibilidades de reestructuración cognitiva, afectiva, actitudinal y valorativa (Labarrere, 1999).

La docencia clásica, frontal con predominio del profesor, influye en formas de aprendizaje de corte superficial. En cambio, una docencia cuyas metodologías de enseñanza y evaluación se han centrado en los estudiantes, estimulan un aprendizaje profundo y la forma de conseguirlos implica que quienes ejercen docencia asuman un nuevo rol docente como “mentor” (Pérez, 2009).

Esto implica un docente abierto a la interacción con sus estudiantes, que se abre a sus inquietudes y estimula la búsqueda de conocimiento. También implica comprender que el conocimiento de su disciplina se transforma a través de un proceso que implica realizar un resumen de aquellos conceptos, hechos y generalizaciones que serán trabajados y que también incluye procedimientos. Que se complementará con conocimientos vinculados

con aplicaciones profesionales concretas, y que se seleccionarán los recursos para realizar una evaluación auténtica en función de las competencias que se han comprometido en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación (Thomas y Stevens, 2004).

La revisión y análisis de la literatura especializada sobre variables que podrían fortalecer el aprendizaje profundo y promover la adquisición de competencias muestran una panorámica compleja (Bain, 2007; Díaz Barriga, 2003; Pérez, 2009; 2012; Pozo, 2009). No obstante, al margen de las diferencias entre las investigaciones abordadas, se ha pretendido mostrar aportaciones complementarias que ponen el énfasis en diversos factores vinculados con variables de los estudiantes y de los profesores que podrían facilitar o entorpecer el logro de competencias que son base para aprendizajes relacionados con la real formación profesional de los estudiantes.

Los docentes que no siguen aprendiendo más que mediante el ensayo y el error son una carga para sus estudiantes dice Hargreaves (2003). Por esta razón, el aprendizaje profesional en la enseñanza es una obligación individual a la vez que un derecho institucional (Hargreaves y Fullan, 2014).

Un nuevo desafío que la sociedad del conocimiento, de naturaleza compleja y cambiante, le presenta a los docentes, es el de implicarse en la acción, búsqueda y resolución de problemas en grupos o comunidades de aprendizaje profesionales.

Dado que la naturaleza propia de la sociedad del conocimiento es el cambio y la transformación permanente, los docentes deben desarrollar competencias para correr

riesgos, manejar el cambio, ser creativos, sensibles a las repuestas críticas, trabajar con los colegas. La enseñanza dice Hargreaves (2003,p.41)

“no es un lugar para los vergonzosos, los excesivamente sensibles, para las personas que están más cómodas con niños dependientes que con adultos independientes. Es un trabajo para gente madura, que requiere normas maduras sobre cómo trabajar en conjunto...Si los docentes quieren progresar como profesionales...deben aprender a confiar y a valorar a los colegas que son distantes y diferentes de ellos tanto como a los que son como ellos. Esta confianza profesional lleva a las personas al reino de lo incierto y lo desconocido.”

Más adelante agrega que los docentes, como catalizadores de la sociedad del conocimiento, deben ser capaces de construir un nuevo profesionalismo orientado entre otros propósitos, a promover el aprendizaje cognitivo profundo; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional continuo; trabajar y aprender en grupos colegiados; construir capacidades para el cambio y el riesgo; promover la confianza en los procesos.

### **3.2 Relevancia de la evaluación en el contexto de los procesos educativos**

El siglo XXI ha sido un período importante en la evolución de las teorías sobre evaluación. En el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler (1934) que expresaba la congruencia entre la respuesta solicitada al estudiante y el objetivo de aprendizaje propuesto, seguido por los avances de Bloom y sus colaboradores (1973), con la evaluación diagnóstica, formativa, y la sumativa, la contribución de Popham (1980-1983) respecto de la evaluación criterial, es así como la realidad evaluativa ha necesitado desarrollar nuevas maneras de adaptarse a los desafíos curriculares y de formación que todos estos cambios sociales, científicos, tecnológicos y educativos han ido presentando a las instituciones educativas ( Abambarí, 2015).

A continuación se presenta una tabla extraída de García-San Pedro (2010), que sintetiza cuales han sido los principales cambios que se han producido en los procesos evaluativos actuales, abordándose desde seis dimensiones que permiten entender la magnitud de los mismos: cambios en la importancia otorgada a los elementos del binomio enseñanza-aprendizaje, cambios en el contenido de la evaluación, cambios en la lógica de la evaluación de los aprendizajes, cambios en las exigencias sociales, cambios en el uso estratégico de los instrumentos evaluativos y cambios en los agentes evaluativos.

**Ilustración 13: Tabla Cambios en el modelo de evaluación**  
 Fuente: García-San Pedro (2010) a partir de (Arboix y otros, 2003; Díaz Barriga, 2006; Gairín y otros 2009).

DIMENSIONES DEL CAMBIO	CARACTERÍSTICAS
<b>CAMBIOS EN LA IMPORTANCIA OTORGADA A LOS ELEMENTOS DEL BINOMIO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<p>La evaluación focaliza su atención en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. En consecuencia, la enseñanza se interpreta según los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.</p> <p>Por otra parte, la evaluación prioriza más la valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y no tanto los recursos aplicados.</p>
<b>CAMBIOS EN EL CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN</b>	<p>La naturaleza del aprendizaje objeto de evaluación incluye distintos tipos de saberes que se integran y actualizan para poder responder a la sociedad del conocimiento, a la transdisciplinariedad y a la complejidad.</p> <p>La calidad de un aprendizaje no se basa exclusivamente en el hecho de conocer los conocimientos sobre un dominio concreto, sino en la capacidad de utilizar en forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de utilizarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas.</p> <p>Este tipo de saberes promueve el desarrollo de competencias lo que implica replantear el enfoque de los procesos de evaluación.</p>

<b>CAMBIOS EN LA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</b>	<p>Mayor relevancia de la evaluación formativa. La evaluación no concentra tanto su atención en la acción sancionadora (comprobación, acreditación y certificación de los niveles alcanzados por los estudiantes) como en la utilización de la información evaluativa en la mejora del estudiante en primer lugar, pero también en el proceso docente y de la propia institución.</p> <p>Existen tres etapas en la lógica del cambio del modelo evaluativo: una primera etapa centrada en el control de los resultados de aprendizaje; una segunda centrada en la rendición de cuentas, lo que significó implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilidad de la calidad de los procesos y los resultados educativos, finalmente una tercera en la que se descubre el potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos.</p>
<b>CAMBIOS EN LAS EXIGENCIAS SOCIALES</b>	<p>La consolidación de una cultura democrática conlleva el desarrollo de valores como la participación, la responsabilidad social, la sostenibilidad y la rendición de cuentas. La evaluación inmersa en esta cultura debe responsabilizarse por los resultados y ofrecer transparencia en sus procesos.</p>
<b>CAMBIOS EN EL USO ESTRATÉGICO DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS</b>	<p>La complejidad de la realidad evaluativa requiere de una combinación de los instrumentos evaluativos que faciliten comprender todas sus dimensiones. El uso estratégico permite focalizar aquella combinación de instrumentos que promueva con mayor eficacia las finalidades educativas.</p>
<b>CAMBIOS EN LOS AGENTES EVALUATIVOS</b>	<p>La cultura democrática hace corresponsable a los agentes en el proceso evaluativo, ampliándose en número y diversificando los ámbitos de pertenencia (colectivos de profesores, estudiantes, agentes externos, tutores de prácticas, por ejemplo).</p>

Existe contundente evidencia del poder que tiene la evaluación respecto del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los modos de interacción didáctica (Margalef, 2005). Según las investigaciones realizadas por Snyder, 1971; Miller y Parlett, 1974 (citadas por Fernández March, 2010) se demostró que lo que más influía en dicho aprendizaje no era la enseñanza,



sino la evaluación. Comprobación que se refuerza con los trabajos de Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006 (referidos por Álvarez y Villardón, 2006) los que muestran que la evaluación posee una función reguladora del aprendizaje dado que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio, están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Black & Wiliam, 2009). Así entonces, esta se constituye en factor clave respecto a la calidad de los aprendizajes condicionando la profundidad y el nivel de los mismos, pues como apunta Boud (2010) “los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una pobre enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación” (citado en Villardón 2006). De tal modo, si queremos mejorar la cantidad y calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes, debemos comenzar por mejorar profundamente los procesos o sistemas evaluativos.

Monereo y otros (2009), por su parte, haciendo referencia a investigaciones realizadas en el campo de la Psicología de la Evaluación, sostienen que cuanto mayor es el conocimiento que tienen los estudiantes de las condiciones de la evaluación, mayor también es la influencia de ésta sobre las condiciones en las que se produce el aprendizaje.

Pero los efectos retroactivos de la evaluación alcanzan también a las decisiones que toman los docentes respecto de los contenidos, los que siendo muchas veces menos importantes, adquieren relevancia central por el sólo hecho de estar incluidos en un procedimiento evaluativo. Algo más perverso se produce cuando es la propia prueba, el examen, el que determina el contenido y la calidad de lo que se enseña. Modificando la manera en que evaluamos aquello que aprenden nuestros alumnos, dice Monereo, tenemos la posibilidad de modificar lo que realmente aprenden y, consecutivamente, también tenemos la oportunidad de modificar el modo en que se enseña lo que aprenden (Monereo,2009).

La evaluación es un elemento clave del proceso formativo por las consecuencias e implicancias que tiene para el alumno, el docente, el sistema educativo y la sociedad. Teniendo extremadamente presente entonces, que los aprendizajes universitarios adquieren un carácter complejo debido a todo lo que ya se ha expuesto, es que la evaluación de los aprendizajes en la universidad, puede configurarse como un proceso sistemático de análisis y comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje con el propósito de emitir juicios de valor, sobre el logro de las competencias de cada estudiante y la planificación curricular de cada perfil de egreso estipulado para los distintos grados (Manzanares y Sánchez, 2012).

Las distintas formas de relacionar o articular la evaluación con el aprendizaje definen no sólo sentidos y propósitos distintos, sino también la aplicación de estrategias y procedimientos evaluativos diferentes. Así entonces, cuando se trata de la evaluación *del* aprendizaje, la intención está focalizada principalmente en certificar el aprendizaje logrado por el estudiante, y dice relación con la función sumativa de la evaluación. Una cosa distinta, es plantear una evaluación *para* el aprendizaje, a través de la función formativa de la evaluación, en cuyo caso, el sentido de la misma es poder retroalimentar al docente acerca de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder hacer los ajustes necesarios para reorientar dicho proceso. Y otra muy distinta es cuando se plantea la evaluación *como* aprendizaje, relacionada con la función formadora de la evaluación, en tanto apoya el proceso meta cognitivo y de autorregulación del estudiante permitiéndole tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2010; Sarmiento, 2010; Stobart, 2010).

Si bien la evaluación auténtica puede estar al servicio de las tres opciones, dado que una de sus características fundamentales es convertirse en una instancia más de aprendizaje, guarda una estrecha relación con la evaluación para y como aprendizaje.

### 3.3 ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA?

#### 3.3.1 Aproximaciones teóricas a la Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica es una metodología de evaluación para el aprendizaje, conducida a través de tareas del mundo real que requieren que los estudiantes deban utilizar sus conocimientos y habilidades, dando cuenta de desempeños creativos y efectivos en contextos significativos (Raymond, Homer, Smith & Gray, 2013). Esta evaluación auténtica, como aproximación pedagógica, se nutre de una variedad de enfoques ligados a la cognición situada y al constructivismo social. Se centra primordialmente en los estudiantes y en la concordancia entre objetivos de aprendizaje, metodologías y resultados oponiéndose a la evaluación tradicional centrada en resultados, en la docencia y en el profesor (Biggs, 2005).

Para Ahumada (2005) la evaluación auténtica, que se inicia a fines de la década del ochenta en las escuelas norteamericanas, es un enfoque alternativo a la evaluación tradicional, que busca averiguar qué sabe el estudiante y qué es capaz de hacer. Para ello se utilizan diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Esta mirada se articula en base al supuesto de que existe un rango mucho más amplio de desempeños del que puede captarse a través de un examen oral o escrito de respuestas breves o extensas. Estos desempeños son apreciables en situaciones de la vida real y problemas significativos complejos que no se solucionan con respuestas sencillas o aprendidas de memoria.

Ahumada (2005) enumera una serie de principios de la evaluación auténtica que deberían mantenerse, independientes de la concepción educativa que se busque desarrollar. A continuación se sintetizan dichos principios de acuerdo a este autor:

- La evaluación auténtica es continua y permanente porque no persigue acompañar al proceso de enseñanza aprendizaje, sino que es parte integral de él. Pasa

inadvertida por el estudiante, ya que está unida al desarrollo de las actividades de aprendizaje.

- Retroalimenta el proceso evaluativo ya que busca corregir y encauzar las desviaciones del trayecto en que el alumno se acerca a los niveles de progreso estipulados, considerando el error como una forma natural de aprender.
- Tiene un rol diagnóstico y fundamentalmente formativo en el proceso de aprendizaje, considerando el papel sumativo sólo como una certificación de evidencias de resultado con sentido. Dicho rol se define así, puesto que este tipo de evaluación se centra en la retroalimentación constante por parte del profesor y la autorregulación como tarea del alumno. Ambas prácticas que propician la construcción del aprendizaje.
- El proceso evaluativo es inseparable del aprendizaje, ya que el proceso evaluativo y de enseñanza aprendizaje es uno sólo. La práctica de la autoevaluación del alumno va orientando y generando su aprendizaje a lo largo del proceso, al igual que las observaciones del profesor. Evaluaciones y actividades de aprendizajes pierden sus fronteras.
- Utiliza nuevos y variados procedimientos de evaluación que no son tradicionales y complementan la información obtenida por medio de otras formas más comunes, hecho que renueva el proceso de evaluación.

En cuanto a la definición de la autenticidad en una evaluación, Monereo (2009) resume las diferentes interpretaciones de este asunto, definiendo que una evaluación es auténtica cuando es genuina, porque se ajusta a la manera habitual de evaluar del profesor; propedéutica, ya que prepara al estudiante a enfrentar evaluaciones futuras similares; funcional, puesto que es útil al estudiante para satisfacer necesidades en distintas esferas de acción; cuando se centra en una actuación para la solución de un problema, puesto que

no evalúa contenidos aislados; cuando es extraacadémica, porque está vinculada además a contextos no académicos; cuando es verosímil, en cuanto la situación por resolver podría presentarse en la vida real; y cuando es real, ya que el alumno ya se ha enfrentado antes a la situación problema o lo hará en el futuro.

Díaz Barriga (2006) señala que la evaluación auténtica se centra en los aprendizajes contextualizados. Además destaca el papel del desempeño del estudiante como objeto de evaluación, como apreciamos en la siguiente conclusión que enuncia a partir del aporte de otros autores:

En palabras de Herman, Aschbacher y Winters (1992, p. 2), este tipo de evaluación se caracteriza por "demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales". Por lo anterior, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción-evaluación no sólo holistas, sino rigurosas. (pp. 126-127)

Condemarín y Medina (2000) señalan sobre la evaluación auténtica que ella persigue mejorar la calidad de los aprendizajes a la vez que aumenta las posibilidades de que todos los alumnos aprendan. No sólo recoge información, sino que permite intervenir oportunamente de modo que el proceso se ajuste a las necesidades de los alumnos. Al fomentar la autoevaluación propicia que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje, comparando desempeños con los modelos y criterios a los que el profesor ha facilitado el acceso. En otras palabras es una actividad formadora.

Es parte integral de la enseñanza, ya que no es un proceso paralelo a las actividades diarias de enseñanza o un grupo de pruebas finales al término de las unidades de aprendizaje. Es una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje que entrega

información continua, retroalimentando a los estudiantes sobre su actuación a la vez que aprende junto a sus pares en situaciones auténticas con sentido y propósito.

- Evalúa competencias dentro de contextos significativos en los que los conocimientos y recursos cognitivos están a disposición de desempeños en las situaciones de aprendizaje. El desarrollo de competencias es inseparable de la adquisición de conocimientos que estas movilizan para efectuar una acción eficaz. De esta manera los contenidos asumen su lugar en la acción, convirtiéndose en recursos esenciales para identificar y resolver problemas.
- Evalúa a partir de situaciones problemáticas porque debe realizarse en base a situaciones didácticas que tengan sentido y presenten un desafío cognitivo, estimulando el descubrimiento de soluciones por parte de los estudiantes.
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes pues ayuda a los alumnos a identificar lo que saben y lo que saben hacer. Permite evidenciar las competencias de los estudiantes, al evaluar desempeños y no actividades descontextualizadas.
- Constituye un proceso colaborativo, ya que los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y éste también de ellos. Los profesores ayudan a los alumnos a entender su proceso, comparten con ellos decisiones y les responsabilizan de su aprendizaje.
- Diferencia evaluación de calificación puesto que supera la visión de certificación traducida en una nota, al centrar su mirada en el sentido del aprendizaje y no en su función de acreditación.

- Constituye un proceso multidimensional debido a que pretende obtener evidencia tanto del producto como del proceso de aprendizaje, al considerar una competencia de manera global en su complejidad. No es un proceso simple, sino que comprende un procedimiento con distintas formas que interpretan distintos estilos cognitivos.
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje ya que los errores se consideran indicios de las barreras que el alumno debe superar para aprender. Su propósito es sacarle partido a los errores para mejorar los aprendizajes, al buscar el sentido de ellos y el de las operaciones intelectuales y del ámbito afectivo que revelan.

Por otra parte, Margalef (2005) afirma que considerando a varios autores (Álvarez Méndez 2001; Ángulo, Contreras y Santos 1994; Hargreaves, Earl y Ryan 1998; Margalef 2001) se puede determinar algunas características que permiten delimitar el concepto de evaluación auténtica:

- Es una evaluación holística, el proceso se antepone al resultado.
- Es democrática, cuenta con la participación de todos los que intervienen en el proceso de evaluación.
- Es una actividad ética que parte de una explicación de los criterios de evaluación.
- Remite a valores, intereses y expectativas.
- No es una actividad técnica, sino política y pedagógica.
- Se guía por la búsqueda de la equidad y no de la objetividad.
- Reconoce su dimensión valorativa y búsqueda de la justicia.
- Utiliza como procedimientos habituales la autoevaluación y coevaluación.

- Es una actividad crítica que genera aprendizaje tanto para los profesores como para los alumnos.
- Es fuente de innovación y mejora de la propia práctica.
- Es eminentemente 'formativa' y 'educativa' porque persigue la calidad de la enseñanza.
- Asegura el éxito de los alumnos porque su seguimiento es continuo.
- Es integradora, individualizada y personalizada.
- Tiene en cuenta al alumno y el contexto.
- Es una actividad crítica de aprendizaje. (Margalef, 2005, pp. 27-28)

A través de la Evaluación Auténtica o también llamada Evaluación alternativa o contextualizada (Moreno Olivos, 2004), se intenta mostrar una nueva visión de la evaluación cuya intencionalidad se manifiesta en la búsqueda de evidencias reales y vivencias de los estudiantes con relación a los aprendizajes, sean estos de tipo declarativo, procedimental, actitudinal o meta cognitivo.

En esta línea de desarrollo, uno de los aportes de la neurociencia al ámbito educativo y especialmente a los procesos evaluativos, es el concepto de meta cognición, que tal como lo plantea Cisterna (2005), hace referencia a una serie de operaciones, actividades y funciones cognitivas llevadas a cabo por una persona, mediante una variedad de mecanismos intelectuales ya interiorizados, que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, autoevaluar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. En otras palabras, la persona es capaz de poner en reversa su proceso de pensamiento para mirar con detención cada etapa y acción vivida y desarrollada en vistas a detectar posibles errores o falencias y mejorar su actuar. En palabras de Brown (1987) la metacognición es un diálogo interno que induce a



reflexionar sobre lo que se hace, como se hace y por qué se hace. Tarea por lo demás, crucial a la hora de ser competente.

Desde esta mirada, la evaluación y específicamente la evaluación auténtica, no sólo cumple su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente, como oportunidad metacognitiva y por consiguiente se vincula directamente con el constructivismo cuya idea central es la dimensión metacognitiva del aprendizaje que en el campo de la evaluación, ha aparecido cada vez con mayor importancia. En distintas investigaciones, se ha planteado que dependiendo del concepto de aprendizaje que proponen los diferentes paradigmas, se derivará la forma de entender y aplicar la evaluación (Bernad, 1999).

Siguiendo los planteamientos de Álvarez Méndez (2008) “auténtico” es un concepto relativo, así entonces, la característica de autenticidad sólo se establece en comparación con alguna otra realidad. El carácter auténtico de la evaluación queda definido por su vínculo con el mundo real, con la vida cotidiana. Otra cuestión que da carácter de auténtico a la situación de evaluación, es la naturaleza de las demandas cognoscitivas, las cuales deben corresponder a necesidades reales para el futuro desempeño ciudadano y profesional. Algunos autores, van más allá y sugieren que la tarea evaluativa deje libertad al examinado, para elegir el momento de actuar cuando se sienta verdaderamente motivado (Bravo Arteaga y Fernández del Valle, 2000)

Por su parte, Monereo (2009) presenta un amplio espectro de las diferentes interpretaciones que pueden hacerse del concepto auténtico respecto de la evaluación, y consigna las siguientes opciones:

- Auténtico en calidad de evaluación *genuina o legítima* al tratarse de una evaluación propia a la forma de evaluar del profesor.

- Auténtico en calidad de *propedéutico* como preparación para enfrentar otras evaluaciones.
- Auténtico en calidad de *funcional*, siendo útil para resolver necesidades del alumno en diferentes escenarios de desarrollo.
- Auténtico en calidad de una evaluación centrada en la *actuación o realización* de una tarea.
- Auténtico en calidad de *extra-académico*, en tanto la situación o problema que se plantea está vinculada a escenarios no escolares.
- Auténtico en calidad de *verosímil* dado que la situación que se plantea al alumno podría realmente ocurrir
- Auténtico en calidad de *real*, al tratarse de una actividad en la que el alumno o ya ha estado involucrado en la vida cotidiana o lo estará en un futuro próximo.

Mediante este tipo de evaluación se intenta averiguar qué sabe el estudiante, qué es capaz de hacer, de qué manera afronta las situaciones de aprendizaje y de qué manera se autorregula, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos, dado que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar, y que los procedimientos tradicionales de evaluación no permiten evidenciar. Por lo tanto, las instancias evaluativas deberían incluir situaciones de aprendizaje de la vida real (o lo más reales posibles) y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o ítemes (Ahumada, 2005).

Barrón (2005), por su parte, advierte sobre la conveniencia de distinguir la evaluación de ejecución (evaluación del desempeño) y evaluación auténtica. La primera está orientada a que los estudiantes demuestren, construyan y desarrollen un producto o solución

determinado, bajo ciertas condiciones y criterios en un espacio definido. Por su parte la evaluación auténtica se basa en la realización de tareas reales, destacando la importancia de aplicar determinadas habilidades en el contexto de una situación, captando aquello que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga, 2005). Estos planteamientos coinciden con lo propuesto por Condemarín y Medina (2000) para quienes la evaluación del desempeño, desarrollada inicialmente en el área de la enseñanza de la ciencia y aplicada más tarde a la evaluación del lenguaje oral y escrito, sería una de las tendencias integradas a la evaluación auténtica, constituyéndose en un valioso aporte para esta.

En la misma línea, Monereo (2009) destaca la diferencia entre una evaluación del proceso de ejecución y la evaluación auténtica y cita el argumento que sostienen Reeves y Okey (1996) quienes destacan que la diferencia sustancial entre ambos enfoques está en el grado de fidelidad de las condiciones en que se ejecuta la tarea. Por lo tanto, cuanto más fielmente se reproduzcan las condiciones en que esa tarea tiene lugar en su contexto habitual, más auténtica será la evaluación. Así entonces, toda evaluación auténtica incluye una evaluación del proceso de realización, pero no toda evaluación de proceso es auténtica.

Aun cuando ya se ha planteado en otros términos, es importante recalcar que la autenticidad de una tarea no se reduce sólo a la similitud que esta pueda tener con situaciones reales, en cuanto a las condiciones de ejecución, sino especialmente entre las demandas cognitivas requeridas en la evaluación y las solicitadas en el contexto en el que esa tarea o problema suele producirse ya que demostrar que algo es auténtico, supone aportar pruebas de que eso pertenece al mismo sitio, funciona del mismo modo, obliga al

mismo esfuerzo o tiene la misma importancia que el original (Monereo recogiendo las afirmaciones de Savery y Duffy (1995), y Calfee (1994)).

Además de todas las características ya expuestas, la evaluación auténtica será válida en la medida de que se ajuste de manera relevante a los criterios, que, a su vez, están totalmente vinculados a los resultados de aprendizaje establecidos para el programa que se ha trabajado y por otra parte, será eficaz cuando pueda asegurar que los estudiantes están en condiciones de demostrar los conocimientos, conductas, actitudes, desempeños y atributos que curricularmente fueron diseñados y pensados como salida de ese programa (Brown, 2015).

### **3.3.2 Características de la evaluación auténtica**

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal.

El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor sólo un carácter de “mediador” entre los conocimientos previos y los nuevos. Se distancia así de los procedimientos de evaluación habituales, que no entregan evidencias con relación al rango completo de aprendizajes de los estudiantes, y solo se centran en aquellos aspectos que a opinión del profesor constituyen lo importante de una disciplina. La

evaluación de conocimientos específicos y en el mejor de los casos, el alcance de destrezas básicas suele constituirse en el fin de la mayoría de los procedimientos de evaluación.

Para Condemarín y Medina, (citados en Ahumada 2005: 13), “la evaluación auténtica se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación de significados”. La evaluación auténtica se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes. De aquí entonces, surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa, en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación se convierte en un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación

Según Darling-Hammond, Aness y Falk, 1995 (citados por Díaz Barriga 2005) la evaluación auténtica posee las siguientes características:

- Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.

- Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta y se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación.
- La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.
- Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que los alumnos aprendieron y generaron se comparta y discuta públicamente en la comunidad de aprendizaje pertinente.

En resumen, la evaluación y la enseñanza auténticas pretenden garantizar que los conocimientos y habilidades que adquieren los/las alumnos/as puedan ser aplicados en contextos fuera del aula, lo cual implica que los/las alumnos/as han hecho suyo el aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación auténtica:

- Busca evaluar lo aprendido a través del desempeño del alumno en una variedad de actividades y situaciones que involucran la orquestación de una gama amplia de conocimientos y destrezas, en las cuales los alumnos actúen y usen efectivamente esos conocimientos y habilidades, evitando las situaciones forzadas o artificiales.
- Se reconoce como parte intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto debe ser planificada en estrecha relación con dicho proceso.
- Involucra a los estudiantes en trabajos que son significativos para ellos, permitiéndoles ver y sentir las instancias evaluativas como verdaderas actividades de aprendizaje. Ello implica examinar regular, periódica y directamente la

actuación de los alumnos en tareas intelectuales valiosas que tengan sentido realizar en diversas circunstancias representativas del programa que se está desarrollando.

- A través de las actividades que propone a los estudiantes, les hace comprender qué significa hacer bien una tarea, ya que explicita a través de rúbricas, las reglas establecidas para juzgar la calidad del trabajo realizado.
- Fija estándares, en lugar de utilizar instrumentos estandarizados.
- No puede ser separada de una enseñanza auténtica, la cual está en estrecha relación con situaciones del mundo real.
- Involucra roles y desafíos estructurados de manera compleja que ayuden a los alumnos a ensayarse para las incertidumbres de la futura vida profesional.

A manera de síntesis se presenta la siguiente tabla que pretende mostrar el cambio sustancial de la evaluación auténtica en relación al enfoque tradicional con respecto a las diferentes variables que intervienen en el proceso evaluativo.

**Ilustración 14: Tabla Diferencia de enfoques entre la evaluación tradicional y la evaluación auténtica**  
Fuente: (Sarmiento 2010 basado en Herrera, 1998:99 y en Ahumada, 2005: 14)

	<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>
<b>FUNCIÓN PRINCIPAL</b>	Certificar o calificar los aprendizajes	Mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje
<b>RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE</b>	Paralela al proceso del aprendizaje	Inherente o consustancial al aprender
<b>INFORMACIÓN REQUERIDA</b>	Evidencias concretas de logro de un aprendizaje	Evidencias y vivencias personales
<b>MOMENTO EN QUE SE REALIZA</b>	Al finalizar un tema o una Unidad (Sumativa)	Asociada a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje

		(Formativa)	
<b>RESPONSABLE PRINCIPAL</b>	Procedimiento externo al (heteroevaluación)	unidireccional al alumno	Procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación)
<b>ANÁLISIS DE LOS ERRORES</b>	Sancionan el error		Reconocen el error y estimulan su superación
<b>APRENDIZAJE SITUADO</b>	Permite evaluar la adquisición de determinados conocimientos		Permite evaluar competencias y desempeños
<b>EQUIDAD EN EL TRATO</b>	Distribuye a los alumnos en estratos creando jerarquías de excelencia		Procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad
<b>RECONOCIMIENTO AL DOCENTE</b>	Fuente principal de conocimiento		Mediador entre los conocimientos previos y los nuevos
<b>VISIÓN DEL ALUMNO</b>	Pasivo, responde		Activo, constructor de su propio conocimiento, involucrado en el establecimiento de metas y criterios de evaluación.
<b>COBERTURA DE LAS MEDICIONES</b>	Habilidades discretas y asiladas		Habilidades y capacidades integradas a través de las disciplinas; los estudiantes actúan, crean, producen, hacen.
<b>CREENCIAS ACERCA DEL CONOCIMIENTO</b>	Acumulación de hechos, conocimientos y destrezas aisladas		Aplicación y uso del conocimiento; las tareas planteadas a los estudiantes les demandan usar pensamiento de alto nivel y habilidades para resolver problemas.
<b>MODO DE ENTENDER LA</b>	Proporcionar los materiales más efectivos posibles para que el		Atención a la metacognición a través de tareas que impliquen



<b>ENSEÑANZA</b>	alumno logre el aprendizaje.	su evaluación como así también de actitudes, habilidades interpersonales y de colaboración
<b>CARACTERÍSTICAS DE LAS MEDICIONES</b>	Pruebas objetivas, de desarrollo, que enfatizan el “qué hacer”	Mediciones auténticas, en problemas contextualizados, relevantes y significativos, enfatizando pensamiento de alto nivel, privilegiando lo heurístico por sobre lo algorítmico.
<b>FRECUENCIAS DE LAS MEDICIONES</b>	Ocasiones únicas	Muestras a lo largo del tiempo que proporcionan bases para mediciones tanto al alumno como al profesor, como es el caso de los Portafolios.
<b>QUIÉN ES MEDIDO</b>	Medición individual	Medición de destrezas en procesos grupales a través de tareas colaborativas
<b>QUÉ SE MIDE</b>	Algún atributo particular del alumno	Mediciones multidimensionales, reconociendo la variedad de las habilidades y talentos humanos.

### 3.3.3 Principios de la evaluación auténtica

Díaz Barriga, sostiene que la evaluación auténtica sólo tiene sentido en tanto represente una verdadera motivación para el cambio orientándose por los siguientes principios:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera, conjugar la instrucción con la evaluación.

- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Estos principios se pueden complementar con los sugeridos por Ahumada (2005), los que dicen relación con

- *La continuidad y permanencia de la evaluación:* La evaluación debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en los procesos de aprender y no solo en los resultados o productos de esos aprendizajes. Así entonces, un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.
- *El carácter retroalimentador del proceso evaluativo:* El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje, debe apuntar a establecer niveles de avance o progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto obliga al profesor, a

permanecer siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes. Ello implica aceptar la presencia del error como una forma natural del aprender y que no necesariamente debiera conducir a su sanción. Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador, solo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender, a través de la oportunidad de acceso del estudiante a actividades de refuerzo o profundización.

- *Los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje:* El proceso evaluativo en una concepción centrada en el logro de aprendizajes significativos enfatiza los roles diagnóstico y formativo
- *La propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje:* La evaluación adquiere en esta nueva concepción, un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La autoevaluación y coevaluación permanentes, resultan formas adecuadas de obtención de evidencias durante el proceso de aprender, que refuerzan la idea que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no sólo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro.
- *La utilización de nuevos procedimientos de evaluación:* El creciente uso de nuevos procedimientos evaluativos que complementen la información obtenida mediante pruebas escritas u orales, es otro de los aspectos que habría que estimular como una forma de renovación del proceso de evaluar. Aceptar, por ejemplo, que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje de nuestros alumnos y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento legítimo de evaluación es uno de los aspectos sobre los que habría que insistir en esta nueva mirada crítica a nuestras prácticas evaluativas.

### 3.3.4 Las tareas auténticas

Wiggins (1990) describió una tarea efectiva como aquel conjunto de cambios no estructurados y roles que ayudan a los estudiantes a ensayar las ambigüedades complejas de la vida adulta y profesional. Ese tipo de situaciones evaluativas enfatiza la transferencia de habilidades a otros contextos poco familiares más allá del salón de clases (Wiggins, 2011). Las tareas auténticas requieren que los estudiantes hagan uso activo de la teoría aprendida, que la apliquen a contextos reales y a problemas de distinta complejidad, actualizados y prácticos (Brown, 2015).

Por su parte Álvarez (2005) partiendo de la consideración de que la tarea de aprendizaje es la unidad instruccional básica, considera que su diseño debiera funcionar como guía de la actividad cognoscitiva del estudiante, influyendo en cómo los estudiantes aprenden y potenciando a su vez la motivación hacia dicha tarea. Esta debe poseer características tales como:

- Estar bien estructurada, señalando las operaciones necesarias y concretas para construir los resultados esperados, así como los criterios de evaluación convenidos y predecibles
- Plantear desafíos cognitivos complejos, a través de situaciones estructuradas de modo ambiguo que requieran del juicio para comprenderlas y de un complejo conjunto de acciones sucesivas para resolverla.
- Enfrentar a los estudiantes a problemas relevantes que les exijan poner en juego conocimientos previos y producir nuevos, desde refinados desempeños resolutivos, lo cual implica que se está reconociendo y estimulando su autonomía en el proceso de aprendizaje.

- Debe ser contextualizada, ya que la tarea por sí sola, no determina la autenticidad de la situación de aprendizaje,

Según Monereo (2009), el análisis de la autenticidad de una tarea de evaluación requiere situarla en un continuo de mayor o menor proximidad a la actividad que se desea evaluar, el cual vendría definido por los siguientes criterios:

**a) Realismo**

Este se definirá en función del grado de fidelidad de las condiciones y exigencias cognitivas en que se realiza la actividad, en relación a las condiciones y exigencias que demandan esas mismas actividades en los contextos sociales o profesionales de referencia. Al mismo tiempo, supone la identificación de aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, analizar aquellas competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para hacerlo.

Los tipos de problemas a los cuales se enfrentan habitualmente los profesionales pueden agruparse en dos grandes grupos:

- *Problemas prototípicos*: consistentes en tareas que por su frecuencia resultan habituales en el trabajo de un determinado profesional.
- *Problemas emergentes*: referidos a dos tipos de demandas profesionales. Aquellas que, si bien resulta poco frecuentes en el presente, existen suficientes pruebas de que su incidencia se incrementará en un futuro próximo. Y aquellas otras que aun no siendo todavía consideradas conflictivas o problemáticas, inciden negativamente en el desarrollo de las personas, y es obligación de la universidad hacer visible su nociva influencia.

**b) Relevancia**

Una práctica de evaluación puede resultar relevante por motivos tales como: resulta ser propedéutica para preparar aprendizajes posteriores; apoya al alumno en sus estudios y trabajos educativos; plantea una situación verosímil; es una legítima muestra de las prácticas de la comunidad profesional.

**c) Proximidad ecológica**

Dice relación con la conexión de la modalidad de evaluación elegida con las prácticas de evaluación habituales del profesorado que las pone en juego.

**d) Identidad**

El grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Una tarea sería más auténtica cuando se alcancen altos niveles en cuanto a:

- **Realismo**, dado que las condiciones para su aplicación y las exigencias cognitivas implicadas, sean idénticas o muy similares a las condiciones y exigencias de esa misma tarea en el entorno en el que habitualmente se produce.
- **Relevancia**, porque los aprendizajes involucrados en ella son útiles para que el alumno enfrente situaciones o soluciones problemas que son o serán habituales en su vida personal y/o profesional.
- **Proximidad**, en el sentido que la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de esa institución cuando enseñan o evalúan.
- **Implicación** identitaria al poner al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional.

### 3.4 ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA?

Las posibles respuestas a estas interrogantes tienen que ver con el sentido que tenga o se le dé al conocimiento, como así también las actitudes que como docente se adopte hacia el mismo.

Tal como plantea Álvarez Méndez, (2001, p. 27)

“El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Este puede diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación.” Y más adelante agrega, “La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas.” (Ibid:28)

Complementando esta visión, Margalef (2005) sostiene que la evaluación se mueve en el conflictivo y complejo terreno de los valores y son justamente los valores que la guían y la forma en cómo se concretan, lo que hace que la evaluación se convierta en una forma de dominación o de emancipación, en una actividad de control o de aprendizaje, en sancionadora o estimuladora de procesos de mejora, en un acto de acreditación o trascienda a una acción formativa.

Esto lleva a distinguir entre evaluación y control, ya que responden a dos enfoques epistemológicos distintos. Ardoino (citado en Barrón: 2005), identifica los siguientes elementos para diferenciar entre evaluación y control:

- **La norma y la trasgresión.** La acción de control parte de una norma preestablecida, moral, económica o cultural, y lo importante es medir los resultados en función de la norma....las prácticas de evaluación trabajan sobre múltiples niveles de comprensión y se enfrentan a situaciones imprevistas y contradictorias
- **La lógica analítica y el marco sistémico.** Las prácticas de control requieren jerarquizar los componentes de la realidad, privilegiando algunos en detrimento de otros, a diferencia de la evaluación, en la que se busca un sentido de totalidad y de comprensión de la realidad
- **El respeto a la jerarquía y a la democracia.** Las prácticas de control prefiguran un dispositivo jerárquico y separan las tareas entre el controlador y el controlado. A la inversa, el dispositivo relacional de la evaluación es esencialmente democrático: centra su atención en la expresión de todas las partes presentes, con sus diferencias, sus contradicciones, sus conflictos, sus alianzas; deja lugar a la posible modificación en el tiempo de las expresiones de un individuo de un grupo
- **La sanción y la autorización.** Las prácticas de control tienen como finalidad sancionar, lo que paraliza la realidad y la anquilosa. Las prácticas de evaluación tienden a dar cuenta del acontecer en un proceso de autorización política para apoderarse del porvenir
- **El conservacionismo y la historia.** Las prácticas de control y de evaluación están estrechamente ligadas con el poder y con el tiempo: el control, vinculado a lo instituido , a la jerarquía y a la norma, tiende al conservadurismo, mientras que las prácticas de la evaluación tienden a ser instituyentes, se construyen en y durante los procesos

La evaluación auténtica debería ser entendida como una espiral en la cual los procesos de diálogo, comprensión y mejora se profundizan y refinan sin solución de continuidad.



La evaluación como diálogo pedagógico conlleva una visión no autoritaria del aprendizaje, pues no se limita a “dar” información, sino a generar situaciones propicias para la construcción de comprensiones de sí mismo, del mundo y de los otros (Cabra –Torres: 2010), permitiendo una amplia gama de interacciones entre evaluadores y evaluados. En otras palabras, se recogen las voces de todas y todos quienes participan de la evaluación. En palabras de Nevo “es un proceso en el que al principio nadie lo sabe *todo*, pero en el que ambas partes saben *algo* y mediante el diálogo saben cada vez más” (Nevo, 1997, p. 186, citado en Cabra –Torres p. 2010).

La evaluación como comprensión implica entender el proceso evaluativo en un sentido más amplio, en su contexto, su racionalidad y su sentido educativo. Implica ser capaz de conocer y empatizar con los procesos de aprendizajes de los estudiantes, a fin de poder comprender por qué el proceso es como es, por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de experiencia del programa como un todo (Barrón, 2005)

La evaluación como mejora implica preguntarse por el valor educativo de lo que se está evaluando, comprender lo que sucede en el mismo y reflexionar sobre los posibles cambios (Barrón, 2005). Es decir, involucra el análisis crítico, la predisposición empática y la honestidad y valentía para implementar dichos cambios.

### **3.5 EL CÓMO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA**

Las decisiones respecto de los procedimientos a utilizar en el contexto de una evaluación auténtica, tienen especial relevancia ya que estas trasuntan opciones valóricas tanto respecto de la educación como de la evaluación. Por ello, lo importante no es tanto el procedimiento que se elija para evaluar, sino el uso que de él se haga, como así también las funciones explícitas u ocultas que desempeñe.

Otro aspecto necesario de considerar al momento de seleccionar un procedimiento evaluativo dice relación con el tipo de información que se desea recoger, y a su vez en función del propósito de la evaluación. Es por ello que tal como plantea Álvarez Méndez (2001) es necesario que el profesor *se sitúe, tome postura* respecto al conocimiento, al contexto sociocultural y económico y al proceso educativo en el que se va a llevar a cabo la evaluación. Como la educación, la evaluación no es un ejercicio neutro. Reducida a ejercicio técnico oculta otros valores que conlleva la evaluación y que justifican alguna de las funciones implícitas que desempeña de manera eficaz, aunque no siempre justa.

### **3.5.1 Algunas características de los procedimientos de evaluación auténtica**

Con relación a los procedimientos evaluativos, estos también poseen rasgos propios por cuanto:

- Requieren de la colaboración entre pares y profesores
- Involucran la investigación por parte de los/las estudiantes o la aplicación de sus conocimientos y destrezas
- Incluyen la autoevaluación y el desarrollo de la metacognición del alumno/a
- Permiten identificar fortalezas y debilidades
- Permiten margen para los diversos tipos de inteligencia, diversos estilos de aprendizaje, como así también de aptitudes e intereses.
- Minimizan comparaciones injustas e innecesarias.

En Himmel y otros (1999) se proponen las siguientes características según los especialistas en evaluación:

- **Criterios evaluativos múltiples.** Implica juzgar el desempeño del estudiante con más de un criterio evaluativo. Por ejemplo la capacidad de un alumno para disertar se puede evaluar apreciando su preparación, su dominio del tema, el uso del lenguaje gestual –corporal, etc
- **Estándares preestablecidos.** Cada uno de los criterios tiene que ser previamente explicitado en términos del desempeño óptimo esperado para el objetivo planteado para considerarlo como logrado. En el ejemplo precedente es necesario tener claro qué se considerará “dominio del tema”
- **Un juicio valorativo.** Las evaluaciones de desempeño genuinas dependen de un juicio humano para determinar cuan aceptable es la tarea realizada por un alumno. En otros términos, en el ejemplo anterior el evaluador puede aplicar, al menos tres criterios a la disertación a la luz de los criterios establecidos y los estándares definidos y, asimismo, emitir un juicio acerca del desempeño del alumno.
- **Sea realista.** La tarea o productos académicos replican el modo en que los conocimientos y habilidades de los alumnos son contrastados o demandados por situaciones en el mundo real. En el ejemplo desarrollado esto implicaría que el alumno tenga que realizar una disertación pensada en un contexto profesional real.
- **Requiere juicio e innovación.** Son situaciones en las que el estudiante tiene que emplear sus conocimientos y habilidades en forma efectiva y eficaz para resolver problemas que no se encuentran completamente estructurados, frente a los cuales debe estructurar un plan y cuya solución no sólo involucra el desarrollo de un procedimiento de rutina.

- **Exige que el alumno “ejecute-realice-haga” un trabajo en una determinada área de conocimientos.** Es decir, que en lugar de recitar, reformular o replicar demostrando lo que se le ha enseñado, el estudiante se ve obligado a efectuar una exploración o investigación y desarrollar un trabajo.
- **Replicar o simular contextos del futuro quehacer profesional.** Los contextos involucran situaciones específicas que poseen restricciones particulares, propósitos y audiencias.
- **Proporciona oportunidades para ensayar; practicar; consultar o recurrir a diferentes recursos y obtener retroinformación permanente para los desempeños y productos.** Si el énfasis del proceso educativo ha de estar en el aprendizaje, el ciclo de la evaluación desempeño-retroinformación-revisión-desempeño resulta más eficaz que solamente desempeño-retroinformación.

### 3.5.2 Elaboración de un sistema de calificación

Toda evaluación sea esta de tipo tradicional o auténtica, exige la emisión de un juicio sobre el nivel de logro o desempeño alcanzado por el alumno en base a criterios de calidad definidos de antemano.

La elaboración de un sistema de calificación para describir en forma cualitativa o cuantitativa el nivel de logro alcanzado, es uno de los aspectos más desafiantes y complejos de la evaluación auténtica. Sin embargo, no se puede perder de vista que los procedimientos de evaluación auténtica, se caracterizan por la utilización de diversos tipos de instrumentos y procedimientos evaluativos por lo que obviamente algunos serán de carácter cualitativo y otros más de tipo evaluación cuantitativa o sumativa, cuando se requiera evaluar contenidos específicamente.

A modo de ejemplo, se enuncian algunos tipos de procedimientos e instrumentos para realizar una evaluación auténtica: Pruebas situacionales y de libro abierto, mapas (semánticos, conceptuales), diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, etc.), desarrollo de trabajos de investigación y de laboratorio, disertaciones y ensayos, pautas de observación, Portafolios, rúbricas y pruebas escritas que deban desarrollarse por ejemplo mediante el análisis de casos de diversa complejidad, etc.

#### **En síntesis....**

A modo de síntesis, si realmente deseamos enseñar a los futuros profesionales a pensar, decidir y actuar en el mundo real, la tarea de evaluación que se proponga debe requerir, en algún momento, una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento, en lugar de sólo hablar o escribir sobre él (Biggs, 2005).

Para los profesores la evaluación debe ser un proceso mediante el cual reúne evidencias, investiga, saca conclusiones y actúa, pero sólo será constructiva si el foco está puesto en el aprendizaje del estudiante. Para éste debe ser una posibilidad de mostrar lo que sabe, sus desempeños, sus inquietudes por medio de una relación directa con su profesor , sin embargo, este proceso sólo logra ser eficiente si se establece un feedback o retroalimentación real y a tiempo entre el profesor y el estudiante. Aquí no sirve “entregar pruebas” o “sólo notas y calificaciones” sin un análisis en conjunto de los resultados obtenidos. Si el proceso de evaluación se establece por tanto bajo el enfoque de la evaluación auténtica:

- El profesor puede identificar las áreas que necesita mejorar.
- El aprendizaje mejora cuando el estudiante sabe claramente lo que se espera de él.

- El docente puede constatar las competencias logradas por sus alumnos a nivel personal y grupal.
- Ayuda al estudiante a determinar su propio progreso poniendo énfasis en los procesos metacognitivos y de autorregulación.
- Reconoce las diferencias individuales y toma en cuenta la diversidad de cada grupo curso.
- Aporta evidencias de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, desempeños progresivos en diversas situaciones de evaluación.

Por tanto, y a partir de las características de la evaluación auténtica, es importante considerar que saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo. El aprendizaje significativo es el eje de la formación y evaluación de competencias (Brown & Pickford, 2013).

La evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Este desafío refuerza en los alumnos la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan.

La conceptualización de la evaluación auténtica servirá de base para comprender cómo se ha llevado a cabo en esta investigación la evaluación intermedia de competencias y cómo la comunidad educativa de la Universidad de Finis Terrae ha realizado un plan de acción en el marco de la investigación-acción para llevarla a cabo. Esto nos adenta en el marco metodológico que se aborda en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4:

### MARCO METODOLÓGICO



*Plantear nuevas preguntas, nuevas posibilidades, estudiar los viejos problemas desde un nuevo ángulo, se requiere imaginación creativa y marca un avance real en la ciencia”.*

*Albert Einstein.*

---

El Marco Metodológico supone la necesidad de definir algunos aspectos fundamentales sobre los que se construye el estudio. En la línea de la investigación existen paradigmas que actúan como intermediarios entre las concepciones filosóficas y el diseño concreto de investigación. Este modelo permite llevar a cabo el análisis de la realidad de una manera ordenada, sistemática y planificada, dentro de una comprensión adecuada para enfrentar con éxito la investigación en un determinado escenario educativo.

Cada paradigma condiciona la forma en que se lleva a cabo la investigación, regula las estrategias, define el problema, y analiza las implicancias y limitaciones que pueden presentarse en un estudio. A continuación intentaremos presentar algunos de los paradigmas utilizados en las ciencias sociales, profundizando en dos modelos muy útiles para fines investigativos en educación.



## 4.1 ¿QUÉ ES UN PARADIGMA?

Toda construcción de conocimiento científico se realiza de acuerdo a ciertas reglas establecidas por comunidades científicas. Las reglas a su vez se sostienen sobre algunos supuestos acerca de la realidad y acerca del conocimiento. Esto último nos remite al punto siguiente: la discusión acerca de los paradigmas científicos.

Si pedimos a distintas personas que definan el concepto de paradigma no es raro que no puedan ofrecer una expresión clara de su significado. Según E. G. Guba el propio Thomas Kuhn, usó el término en no menos de 21 maneras diferentes. Shulman (1989) plantea que entre 1958 y 1959, Kuhn realiza una pasantía en el Centro de Estudios Avanzados sobre las Ciencias de la Conducta de la Universidad de Harvard; durante este año, afirma

“Estuve en condiciones de prestar una indivisa atención a los problemas presentados más adelante (se refiere a los diferentes capítulos de su libro). Lo más importante es que, el pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces llamo "paradigmas" (Kuhn, 1986, p. 13).

A partir de la experiencia antes mencionada, Kuhn propuso utilizar el término paradigma para referirse a "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto

tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" siendo éste el primer significado que el autor atribuye al vocablo y que además hasta hoy sigue siendo el más utilizado.

#### **4.1.1 El camino hacia el constructo del término**

Desde que Kuhn publicara, en 1962, la primera edición de su célebre obra ERC, varias han sido las tentativas para clarificar el sentido y significado del término paradigma para reducir así su polisemia, ampliamente señalada y asumida por el propio Kuhn en el Postscriptum que hiciera para la segunda edición, el cual amplió en su texto Mis Segundos Pensamientos sobre Paradigmas (Kuhn, 1981). A continuación se desarrollan algunos de estas concepciones:

##### **a) Margaret Masteman.**

Margaret Masteman (1975) puso en evidencia la polisemia con la que Kuhn había utilizado el término paradigma. Masteman dio cuenta de que este vocablo aparece utilizado con , por lo menos, una veintena de significados diferentes, los cuales ella registró y analizó cuidadosamente, llegando a la conclusión de que todos ellos pueden ser agrupados en las siguientes tres categorías:

- **Paradigmas metafísicos o metaparadigmas**, los cuales abordan cuestiones filosóficas fundamentales, tales como las siguientes: ¿Qué es la realidad? (ontología); ¿Cómo se produce el conocimiento? (epistemología); ¿Qué es lo bueno o correcto? (ética);
- **Paradigmas sociológicos**, que se refieren a los logros científicos o a las estructuras político/institucionales;
- **Paradigmas de constructos**, que se refieren a las herramientas, modelos, lenguaje y reglas de la investigación científica.

**b) Thomas Khun:**

Los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas (dogmáticas) que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica en particular.

Los paradigmas son realizaciones científicas que en primer lugar carecen de precedentes como para atraer a un grupo duradero de partidarios, pero que son lo suficientemente incompatibles como para dejar problemas a resolver.

El paradigma puede ser visto también como un modelo o patrón aceptado tal como una decisión judicial es aceptada en el derecho común.

Finalmente en el “Postdata a la Edición de 1969”, Kuhn ante las dificultades derivadas de las múltiples connotaciones dadas al término paradigma, construye una generalización y señala que: “el paradigma es aquello que comparten los miembros de una comunidad científica en particular” (ésta definición es quizá la más aceptada).

Kuhn desarrolla en su tesis dos componentes esenciales del paradigma: una “matriz disciplinaria” y un “componente sociológico”. Acerca de la matriz disciplinaria podemos decir que: se compone de generalizaciones simbólicas o expresiones simbólicas de las teorías o leyes y se caracteriza por la existencia de modelos particulares o modelos heurísticos, valores compartidos como juicios de exactitud y ejemplares o modelos típicos de resolución de problemas. A estos cuatro componentes de la matriz disciplinaria podemos agregar, de acuerdo al

propio T. S. Kuhn, otros elementos como la instrumentación, el lenguaje propio, los libros de texto y las comunicaciones.

El componente o factor sociológico cubre las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad que comparte el paradigma. En este punto podemos observar cómo aquellas personas que trabajan e investigan dentro de un paradigma en particular, lo que sería hacer “ciencia normal”, tienden a compartir intereses sociológicamente afines. De esta forma, investigadores de las más diversas culturas y que solo comparten el paradigma propiamente, pueden salvar obstáculos de orden cultural y entenderse sin problemas (Contreras 2004).

**c) Maritza Montero (1992).**

Esta autora parte del trabajo de Masterman indicando que los grupos de significado que ella identificó, aluden a sendas maneras de concebir los paradigmas, los cuales pueden ser interpretados como: (a) entidades metafísico-filosóficas, (b) entidades sociológicas, y (c) artefactos o constructos concretos. De aquí deriva Montero otro criterio para organizar las diferentes definiciones de paradigma, refiriéndolas a su ámbito de aplicación; de este modo se obtienen los siguientes grupos de definiciones: Aquellas que conciben el paradigma como un modelo filosófico o epistemológico; Las que lo conceptualizan como un modelo metodológico del cual se originan instrumentos, herramientas y modos de actuar para la solución de los problemas; y las que lo asumen como un modelo o ejemplar de logro científico.

**d) Egon Guba.**

Otro de los autores que intenta clarificar el significado del término paradigma es Guba (1990, p. 18) quien, como criterios para distinguir entre paradigmas, utiliza las respuestas que se den a las siguientes tres preguntas fundamentales:

- Pregunta ontológica: se refiere a la forma y naturaleza de la realidad y, por tanto, a lo que es posible conocer;
- Pregunta epistemológica que se refiere a la naturaleza de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto que puede ser conocido y, en consecuencia, a la posición que debe asumir el investigador respecto a su objeto de conocimiento y,
- Pregunta metodológica que se refiere a la forma como el investigador puede proceder para hallar el conocimiento de aquella realidad que cree que puede ser conocida.

Con base en las respuestas dadas a estas interrogantes, Egon Guba logra definir los siguientes paradigmas de la investigación social y, más específicamente, de la investigación educativa:

- Paradigma (Post)positivista;
- Paradigma de la Teoría Crítica y,
- Paradigma Constructivista

**Ilustración 15: Tabla Paradigma de la investigación educativa según Guba (1990)**  
**Fuente: Guba, E. (1990). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquires. En E. Guba (Ed.). The Paradigm Dialog. Newbury, Park, CA.: Sage Publications, pp. 17-27)**

<b>Carácter de la Respuesta</b>			
<b>Dimensión de la Pregunta</b>	<b>Postpositivista</b>	<b>Crítico</b>	<b>Constructivista</b>
<b>Ontología</b>	Realismo crítico, la realidad existe pero no es completamente aprehensible. Solo podemos aproximarnos a la realidad.	Realista crítica.	Relativista, la realidad sólo existe en la forma de múltiples construcciones mentales y sociales. La realidad como constructo social.
<b>Epistemología</b>	Objetivismo débil, la objetividad como ideal regulativo. Sólo podemos aproximarnos a la verdad.	Subjetivista, en el sentido de que los valores son fundamentales para la investigación. Dimensión ideológica	Subjetivista, no hay diferenciación entre sujeto y objeto del conocimiento. Ambos se funden en una sola entidad epistemológica.
<b>Metodología</b>	Experimental y manipulativa. Persigue, principalmente, tres ideales que interactúan en la metodología científica como ideales regulativos además de la objetividad: primacía del método, la verdad y el progreso. El primado del método significa que el investigador busca los contextos donde el método puede ser aplicado, y donde no puede ser aplicado se considera que la investigación no tiene sentido. Método hipotético-deductivo (Popper). Metodologías modeladas en la investigación de laboratorio.	Dialógica y transformativa. El ideal regulativo de estas metodologías es la emancipación, además de manejar una concepción evolutiva que podemos llamar progreso. Promueve las metodologías participativas. Introduce en la investigación educativa la historia, la axiología y la ética. La producción de conocimiento es la producción de valores.	Hermenéutica y dialéctica, refinamiento hermenéutico y contrastación dialéctica. Estas metodologías están orientadas por la fidelidad al objeto de estudio, la complementariedad, en el sentido que el investigador complementa la investigación. Y a diferencia de las metodologías científicas y críticas, carece de ideal de progreso como criterio regulativo. El principal criterio regulativo de la investigación constructivista es la solidaridad.

**e) José Ramón Ortiz (1998).**

Basado en los tres significados generales que Masterman (1975) les atribuyó, Ortiz (1998) alude a una categorización de los paradigmas en la Investigación en Ciencias Sociales, e identifica tres paradigmas que se corresponden, respectivamente con los que plantea Guba (1990):

- Paradigma científicista (Postpositivista)
- Paradigma ideológico (teoría crítica)
- Paradigma hermenéutico (constructivista)

**f) Morales y Moreno (1993).**

Este autor afirma que para caracterizar un paradigma se han de tener en cuenta los siguientes cinco criterios: (a) la posición que adopta en torno al método de las ciencias; (b) la respuesta que da a la relación entre sujeto y objeto; (c) el modo de abordar el problema de la objetividad; (d) los objetivos que le atribuyen a la investigación; y, (e) la noción de causalidad que sustenta.

**g) Hernández Rojas (1998)**

De acuerdo con este autor, los componentes definitorios de la estructura de un paradigma son los siguientes:

- **Problemática**, es decir, espacio de la realidad que los integrantes de la comunidad científica que lo suscriben deciden abordar (considerar, asumir, establecer) como campo (ámbito) de análisis, estudio e investigación; la tarea de los científicos consiste en generar soluciones prototípicas (ejemplares, dignas de ser imitadas) para estos problemas; dichas soluciones contribuyen a ampliar las coordenadas teórico-explicativas del paradigma;

- **Fundamentos Epistemológicos**, los cuales se refieren a las concepciones acerca del conocimiento y sus procesos de producción;
- **Supuestos Teóricos**, constituidos por los conceptos, principios, proposiciones, enunciados, postulados, hipótesis, explicaciones constituyentes de la matriz disciplinar compartida por los miembros de la comunidad;
- **Prescripciones Metodológicas**, conformadas por el "conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y reglas que acepta la comunidad de profesionales y que utilizan para el trabajos de construcción y refinamiento (investigación) del paradigma" (p. 68);
- **Proyecciones de uso o aplicación**, "planteamientos, propuestas, procedimientos y técnicas de aplicación (derivados especialmente de los principios y supuestos teóricos) que proponen los paradigmas para analizar y solucionar problemáticas concretas de un espacio determinado de la realidad" (p. 68).

#### **h) González (2005)**

Siguiendo con el análisis de Hernández Rojas, el espacio problema constituye la dimensión ontológica, alude al recorte de la realidad en la que se tiene interés indagatorio; esta visión interesada de una parte de la realidad alude implícitamente a una postura valórica por cuanto es dicho espacio al que se considera valioso y, por tanto, digno de ser estudiado, investigado; es decir, un ámbito en el que vale la pena invertir recursos de múltiple tipo y esfuerzos humanos, tanto individuales (cada investigador visto como persona única) como colectivos (los investigadores agrupados, congregados, vinculados, como constituyentes de una comunidad). Vistas de esta forma, las dimensiones ontológica y sociológica no son desvinculables de modo alguno, mucho menos si



en la delimitación de la primera va implícita otra dimensión clave (no mencionada por Hernández Rojas, 1998) que es la axiológica que, a su vez, conecta con prácticas sociales de los miembros de la comunidad científica, en tanto que como individuos o grupo, tienen la posibilidad de asumir "posturas ideológicas y políticas; vincularse con determinados acontecimientos históricos-sociales; proponer asociaciones entre comunidades científicas, o propiciar alianzas políticas" (Hernández Rojas, 1998, p. 76).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por entender, construir y definir, el término paradigma sigue siendo usado polisémicamente y la claridad de su significado sigue siendo un territorio de indagación; en este sentido, a continuación se reporta otra tentativa para establecer criterios de acuerdo con los cuales se pudiera disponer de una herramienta analítico conceptual que permitiera distinguir entre paradigmas. Las fases del procedimiento aplicado fueron las siguientes: (a) registro de las expresiones utilizadas por diferentes autores para referirse al término paradigma; (b) identificación de los aspectos relevantes de cada expresión; (c) establecimiento de las dimensiones de acuerdo con las cuales se podrían caracterizar y delimitar paradigmas (González 2005).

En la siguiente tabla se consignan las expresiones que textualmente utilizaron los diferentes autores consultados para referirse al término paradigma y los aspectos relevantes que se destacan de cada una de ellas.

**Ilustración 16: Tabla Expresiones usadas para referirse al término paradigma**

Fuente: Adaptación propia a partir de varios autores

AUTOR	CONCEPTUALIZACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
<b>Briones (citado por Hurtado y Toro, 1997)</b>	Un paradigma de investigación es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada.	Concepciones acerca de: objeto de estudio de una ciencia, problemas a estudiar, formas de explicar, comprender e interpretar los resultados de la investigación
<b>Capra (1996).</b>	Paradigma científico es una constelación de alcances, términos, valores, técnicas, etc. que tiene una comunidad científica en común y que son aplicados por esa comunidad para la definición de problemas y soluciones legítimas. Paradigma Social sería una constelación de términos, valores, percepciones y prácticas que tienen en común una comunidad y que forma una determinada vista, percepción de la realidad que es el substrato de la manera como esta sociedad se auto-organiza.	Alcances, términos, valores y técnicas compartidos; aplicados para: definir problemas y legitimar soluciones.
<b>Contreras (1996).</b>	De acuerdo con Kuhn, un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones. En consecuencia el enfoque o paradigma en que se inscribe un estudio, sustenta el método, propósito y objetivos de la investigación.	Sistema de creencias, principios, valores y premisas; visión de la realidad; tipos de problemas legítimos, métodos y técnicas válidos para buscar respuestas y soluciones.
<b>Damiani (1997).</b>	"Un paradigma constituye un sistema de ideas que orientan y organizan la investigación científica de una disciplina,	Sistema de ideas que orientan y organizan la investigación, la hacen comunicable y

	<p>haciéndola comunicable y modificable al interior de una comunidad científica que utiliza el mismo lenguaje" (p. 56).</p>	<p>modificable en el seno de la comunidad; lenguaje compartido.</p>
<p><b>García Guadilla (1987)</b></p>	<p>El paradigma hace referencia a un consenso institucionalizado, implícito, en cuyo marco se insertan los criterios de acuerdo con los cuales se enjuicia la validez del quehacer profesional de los miembros de la comunidad que comparten el paradigma, el cual proporciona problemas de investigación y modos de abordarlos, así como también criterios para enjuiciar la validez de las soluciones propuestas, vocabulario e instrumental, tanto conceptual como práctico. En resumen, un paradigma proporciona a los miembros de la comunidad científica que lo aceptan, una visión global de su campo de trabajo, de las normas de investigación y de los posibles problemas a resolver, tanto como de los patrones y tipos de soluciones posibles, aceptables; de modo que el paradigma organiza y define la práctica profesional de los miembros de la comunidad que lo aceptan.</p>	<p>Consenso institucionalizado implícito (compartido por miembros de la comunidad científica); contexto propiciatorio de acuerdos acerca de la validez del quehacer profesional; proporciona: problemas de investigación a resolver y modos de abordarlos; criterios para enjuiciar la validez de las soluciones; vocabulario; instrumental conceptual y práctico; visión global del campo de trabajo; patrones y tipos de soluciones posibles y aceptables; organiza y define la práctica profesional</p>
<p><b>González (1997)</b></p>	<p>Un paradigma constituye un marco conceptual en el que se inscriben, como supuestos básicos subyacentes, creencias y valores a los cuales los integrantes del grupo que lo comparten se adhieren fuertemente, sin que sean siempre explícitos o conscientes.</p>	<p>Marco conceptual: supuestos básicos subyacentes. Creencias y valores a los cuales se adhieren los miembros de la comunidad que los comparten</p>
<p><b>Grinspun (1974).</b></p>	<p>Paradigmas son realizaciones científicas universalmente conocidas que durante un cierto período de tiempo nos ofrecen, además de los problemas, las soluciones</p>	<p>Realizaciones (logros) científicos universalmente reconocidos (es decir, compartidos por todos los</p>

	<p>modelos para la comunidad que está involucrada con la ciencia. Cuando hablamos de paradigma, por lo regular, nos estamos refiriendo a un patrón, a una descripción que nos oriente y nos haga comprender algún hecho explícito. Paradigma es un modelo o patrón aceptado por una determinada comunidad.</p>	<p>integrantes de una comunidad científica determinada). Historicidad: vigencia durante un cierto período de tiempo; ofrece problemas y soluciones-modelo a los miembros de la comunidad que los aceptan.</p>
<p><b>Hurtado y Toro (1997).</b></p>	<p>Los paradigmas nos muestran, entonces, la diversidad de las formas de conocer de una época y cada uno de ellos constituye un modo común fuera del cual no es posible conocer.</p>	<p>Forma o modo común de conocer en una determinada época</p>
<p><b>Marquegui (1997).</b></p>	<p>Por paradigma se entiende un conjunto de pareceres, intuiciones, modos de comprender la realidad. Su característica fundamental es su coherencia y su supuesta evidencia. Otra no menos importantes es que es compartida por la sociedad, o por un segmento de ésta lo que permite poder interactuar dentro de la misma en el universo de un conjunto simbólico compartido. Viene a constituir un idioma a través del cual se ve, se comprende y se actúa en la sociedad.</p>	<p>Conjunto de pareceres, intuiciones, modos de comprender la realidad; coherente; compartido por la sociedad o por un segmento de ella; conjunto simbólico compartido; idioma a través del cual se ve, se comprende y se actúa en la sociedad.</p>
<p><b>Martínez (1989).</b></p>	<p>Los paradigmas son "diferentes sistemas de reglas del juego científico", son "estructuras de razonamiento o de la racionalidad"; por ello, constituyen la lógica subyacente que guía el corazón de la actividad científica y, en último término, proporcionan la explicación de los sistemas de explicación" (p. 18).</p>	<p>Sistemas de reglas del juego científico; estructuras de razonamiento; lógica subyacente que guía la actividad del científico.</p>
<p><b>Martínez (1993, citando a Morin, 1992)</b></p>	<p>"un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales</p>	<p>Nociones matrices que generan y controlan el pensamiento (constitución de</p>

	<p>entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada (Morin, 1982). El paradigma se convierte, así, en el principio rector del conocimiento y de la existencia humana" (pp 62-63)</p>	<p>teorías y producción de discursos) de los miembros de una comunidad científica; principio rector del conocimiento.</p>
<p><b>Montero (1992).</b></p>	<p>Paradigma, un modelo de acción para la búsqueda del conocimiento... ejemplo, o ejemplar que muestra cómo hacer para hallar la respuesta a los problemas que la ignorancia o el saber nos plantean (mayéutica socrática, la deducción aristotélica, la lógica formal con sus relaciones circulares entre premisas y conclusión y sus modos de formular nuevas propuestas; la inducción originadora del empirismo, el cartesianismo que dio lugar al deductivismo...); un modo de conocer, una vía preferente de producción de conocimiento...</p>	<p>Modelo de acción para la búsqueda del conocimiento; muestra cómo hacer para hallar respuestas (soluciones) a los problemas; modo de conocer; vía preferente de producción de conocimientos.</p>
<p><b>Morales y Moreno (1993).</b></p>	<p>El término paradigma fue acuñado por Kuhn para hacer referencia a un conjunto de suposiciones interrelacionadas que proporcionan un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo.</p>	<p>Marco filosófico (suposiciones interrelacionadas) para el estudio organizado del mundo.</p>
<p><b>Moreno (1993)</b></p>	<p>Un paradigma vendría a ser " una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y una red de compromisos entre</p>	<p>Estructura coherente; proporciona definición específica del campo; red de conceptos, creencias teóricas y metodológicas entrelazadas, compromisos a través de la cual los miembros de una comunidad científica: ven su</p>

los miembros de una comunidad científica, todo lo cual implica una definición específica del campo de la ciencia correspondiente, y se expresa en una tradición orgánica de investigación científica" (p. 53)

<p><b>Planchart (1978)</b></p>	<p>Los paradigmas constituyen realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y de soluciones a una comunidad científica.</p>	<p>Realizaciones científicas universalmente reconocidas durante cierto tiempo; proporcionan modelos de problemas y soluciones a los miembros de la comunidad.</p>
<p><b>Rivas Balboa (1996).</b></p>	<p>"un paradigma es una síntesis de creencias, compromisos grupales, maneras de ver, compartidas por una comunidad científica" ... un paradigma se presenta como un principio capaz de producir distinciones, relaciones, oposiciones fundamentales entre nociones, las cuales generan y controlan las teorías y discursos de una comunidad científica.... los paradigmas funcionan a manera de patrones, modelos mentales o reglas operativas que tiene funciones específicas: a) establecen los límites de los enfoques teóricos y prácticos; b) explican cómo resolver problemas dentro de esos límites; c) determinan y guían nuestras percepciones; d) actúan como filtros selectores de información; e) pautan la acción más adecuada en cada caso (pp 7-8). Para Rivas Balboa, un paradigma es una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y establece una red de compromisos entre los miembros de</p>	<p>Síntesis de creencias, compromisos grupales, modos de ver el mundo compartidas por miembros de una comunidad científica; nociones que generan y controlan sus teorías y discursos; funcionan como (dinámica): patrones, modelos mentales, reglas operativas; Tienen como funciones: delimitar ámbito teórico y práctico del accionar investigativo de los miembros de la comunidad científica que lo comparten; explicar cómo resolver problemas dentro de ese ámbito; guiar percepciones de los miembros de la comunidad científica; filtrar selectivamente la información; establecer pautas de acción adecuadas.; red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas y de compromisos (de los</p>

una comunidad ( p. 17).

miembros de una comunidad científica) que sirven de base para seleccionar (evaluar y criticar) temas (problemas y métodos)

**Ruiz Bolívar (1992).**

Un paradigma es entendido como el conjunto de conceptos, valores, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica, en un momento histórico determinado, para definir problemas y buscar soluciones (p. 178).

Conceptos, valores, técnicas, procedimientos compartidos por miembros de una comunidad científica en un momento histórico determinado; base para definir problemas y buscar soluciones

**Ruiz Bolívar (1997).**

Kuhn introduce la noción de paradigma para denotar la manera consensual como la comunidad científica de una época determinada asume la producción de conocimientos. Por lo tanto, un paradigma puede ser entendido como un sistema de creencias, valores y técnicas que comparten los miembros de una comunidad científica. Es decir, un paradigma es una manera de hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de investigación. (p. 11).

Manera consensual como los miembros de una comunidad científica asumen la producción de conocimientos; sistema de creencias valores, técnicas compartidos; una manera de hacer ciencia; una forma de interpretar la realidad; una metodología para abordarla; un conjunto de problemas típicos (modelos ejemplares) de investigación.

**Shulman (1989).**

El concepto de paradigma comenzó a formar parte del vocabulario de trabajo de los científicos sociales bajo la influencia del Thomas Kuhn (La Estructura de las Revoluciones Científicas). En el sentido que Kuhn le asigna al término, un paradigma es un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual.

Compromiso implícito de una comunidad de estudiosos con un determinado marco conceptual.

#### 4.1.2 Componentes determinantes de los Paradigmas

La identificación de los elementos relevantes de las expresiones utilizadas por diferentes autores para referirse al vocablo paradigma, permiten distinguir cuales serían los aspectos significativos que pueden ser utilizados para distinguir paradigmas, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

**Ilustración 17: Tabla Componentes determinantes de los paradigmas científicos**  
Fuente: Adaptado de González (2005)

<b>COMPONENTES DETERMINANTES DE LOS PARADIGMAS</b>	
<b>Carácter sociológico</b>	Referencia a la comunidad científica que lo asume. Necesidad de aceptación general y no impuesta de modos básicos de actuación.
<b>Nivel de consenso y aceptación en el seno de la comunidad.</b>	Una síntesis de creencias, compromisos grupales, maneras de ver, compartidas por una comunidad científica (Rivas, 1996)
<b>Vigencia, actualidad y contemporaneidad de sus planteamientos.</b>	Reconocimiento de la vigencia temporal. Constituye un conjunto de conocimientos, valores, técnicas y procedimientos compartidos por una comunidad científica en un momento histórico determinado (Ruiz Bolívar 1997).
<b>Racionabilidad estructural y sistémica de sus diferentes elementos.</b>	Referida a la presencia de una organización armoniosa, integrada y completa de diferentes componentes. Un paradigma constituye una totalidad organizada. Las nociones de sistema, constelación, marco, conjunto, estructura y red, de algún modo, sugieren que los elementos, partes, componentes de un paradigma "no constituyen un simple agregado, sino que se hallan ordenados y concertados en una determinada forma" (Martínez, 1989)
<b>Precisión en cuanto a alcance y límites del ámbito de la realidad que pretende abarcar.</b>	Delimitación de un ámbito de estudio. El paradigma contribuye a delimitar tanto el objeto de estudio como los modos como éste debe ser abordado, estudiado, considerado, tratado, etc. El primero de estos aspectos remite a la dimensión ontológica del paradigma,



<p><b>Estatuto metodológico.</b></p>	<p>en tanto que el segundo conlleva una connotación metodológica (González 2005).</p> <p>Convenios en cuanto a los medios para abordar la porción de la realidad en la que se tiene interés.</p> <p>En este sentido, el paradigma proporciona no sólo los problemas considerados como dignos de estudio, sino también un régimen de acuerdo con el cual se ha de llevar a cabo su abordaje. Determina métodos y técnicas válidas para la búsqueda de respuestas y soluciones (Contreras, 1996)</p>
<p><b>Criterios de Legitimación de las afirmaciones que se hacen en su seno.</b></p>	<p>Criterios para evaluar las propuestas de solución a los problemas abordados.</p> <p>Aporta elementos que permiten seleccionar, evaluar y criticar temas, problemas y métodos utilizados (Martínez, 1993)</p>
<p><b>Lenguaje que suscribe.</b></p>	<p>Medios de expresión y comunicación convencionalmente aceptados.</p> <p>El paradigma contribuye a hacer comunicable y modificable la acción investigativa que se lleva a cabo en el seno de la comunidad científica que comparte el mismo lenguaje (Damiani 1997)</p>
<p><b>Criterios organizacionales del quehacer profesional de los miembros de la comunidad.</b></p>	<p>Sistema de jerarquías y relaciones inter e intracomunitarias.</p> <p>Un paradigma remite a un conjunto de criterios para disponer, arreglar y ordenar el quehacer investigativo y/o el accionar laboral de los miembros de la comunidad científica que lo adopta; es decir, organiza y define la práctica profesional de los miembros de la comunidad que lo ha aceptado (García Guadilla 1987)</p>
<p><b>Modos de Producción de saberes que privilegia.</b></p>	<p>Naturaleza epistemológica, modos para producir saberes privilegiados en el seno de la comunidad.</p> <p>Alude a los modos de producción de saberes que los miembros de la comunidad científica asumen como legítimos, los cuales se corresponden con "la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación" (Briones, citado por Hurtado y Toro, 1997) y representan las "normas de la investigación" (García</p>

<p><b>Prescripciones relacionadas con los modos de actuación de los miembros de la comunidad.</b></p>	<p>Guadilla, 1987).          Normas de actuación convenidas.          La prescriptividad, como ordenamiento y regulación, asocia a un paradigma con "una manera de hacer ciencia que supone una forma de interpretar la realidad, una metodología para abordarla y problemas típicos de investigación" (Ruiz Bolívar 1997).</p>
---	---

#### 4.1.3 Paradigma Cuantitativo – Paradigma Cualitativo

A la luz de lo expuesto, se hace imprescindible señalar que asociado a cualquier noción de paradigma, se necesita un enfoque metodológico específico que permita su concreción para poder abordar una interrogante de investigación, que sea factible de ser desarrollada cumpliendo con las características específicas del paradigma implicado. Entre las grandes categorizaciones podríamos referirnos a la más amplia y utilizada, metodologías cuantitativas y metodologías cualitativas. Este estudio se aborda desde esta metodología.

Naturalmente, los estudios o investigaciones científicas de la educación, al igual que otros campos del conocimiento, han desarrollado diversos paradigmas tanto al interior de la teoría educativa en general –por ejemplo, estamos en la máxima popularidad del paradigma teórico constructivista-- de la misma manera que ha habido diversos paradigmas en el desarrollo de la investigación en educación, siendo el paradigma investigativo preferente el de los estudios cuantitativos, aunque en algunos países de América Latina se prefiere el paradigma de la investigación-acción.

Existen varios autores que se han referido a la pugna existente entre estos dos paradigmas Cook y Reichardt (1986) presentan el siguiente cuadro de desencuentros:

**Ilustración 18: Tabla Paradigma Cuantitativo - Paradigma Cualitativo**  
 Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores

Paradigma Cuantitativo	Paradigma Cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posee una concepción global positivista, Hipotético-deductivo,</li> <li>• Particularista,</li> <li>• Objetiva</li> <li>• Orientada a los resultados,</li> <li>• y propia de las ciencias naturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postula una concepción global fenomenológica, Inductiva,</li> <li>• Estructuralista,</li> <li>• Subjetiva</li> <li>• Orientada al proceso</li> <li>• Y propia de la antropología social</li> </ul>

De acuerdo a estos antecedentes estamos en condiciones de conocer ambas formas como caminos válidos para acceder y analizar los fenómenos de índole social. Sus diferencias son muchas y abarcan todos los campos de los fundamentos de las ciencias, vale decir que difieren en aspectos ontológicos, epistemológicos, lógicos y metodológicos. A continuación puede examinar un conjunto de características de los dos paradigmas de base, en que se aprecian sus principales diferencias:

**Ilustración 19: Tabla Cuadro comparativo de los Paradigmas en la investigación**  
 Fuente: Adaptación a partir de Krause (1995)

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN	
PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Surge de las Ciencias Naturales. La investigación cuantitativa recoge información objetiva y que por su naturaleza siempre arroja números como resultado.	Surge de las Ciencias Sociales, en particular de la Antropología. Este tipo de investigación recoge información de carácter subjetivo, es decir, que no se percibe por los sentidos, como el cariño, la afición, los valores, aspectos culturales, etc. Por lo que sus resultados siempre se traducen en apreciaciones conceptuales (en ideas o conceptos), pero de la más alta precisión o fidelidad posible con la realidad investigada.
Abarca el fenómeno en tal forma que pueda cuantificarse. La selección de los participantes es aleatoria. La planificación de la	Abarca fenómenos culturales, que tienen que comprenderse, especialmente para explicar el sentido que tiene un fenómeno para quienes lo

investigación se hace en forma anticipada.	viven. La selección de los participantes es intencionada (no aleatoria). La planificación se hace en la marcha.
La naturaleza de la información es traducida a números y termina con datos numéricos	Recoge cualidades, palabras, significados y sentidos, por medio de entrevistas, videos, grabaciones, guías de observación, etc. Esta investigación termina con datos de apreciaciones conceptuales
La relación sujeto - objeto de investigación es impersonal. Se mantiene una cierta distancia del objeto con el propósito de no sesgar los resultados.	Relación sujeto - objeto de investigación: Hay una comunicación directa. Entre más cerca, se está más adentro y se capta mejor el fenómeno. La relación entre el investigador y el participante es personal, cercana.
Énfasis en la descripción de "variables explicativas", Solo en el método cuantitativo.	No se consideran variables de ese tipo.
Tipo de data: numérica y fácilmente analizable	Cualitativa, a menudo difícil de analizar.
Sus métodos más apropiados son: el Experimental, el Cuasiexperimental y el Correlacional.	Sus métodos más apropiados son: el Etnográfico y el Histórico.
Limitaciones: 1) Exagerado control de las variables, 2) Artificialidad de las situaciones a tal punto que se alejan de "retratar" lo que ocurre en la realidad.	Limitaciones; 1) Por lo general tiene un carácter subjetivo la interpretación de la información, 2) Incapacidad para manipular variables independientes producto de la selección no aleatoria. 3) No es generalizable
Énfasis en confiabilidad: Generalmente mucha	Énfasis en confiabilidad: Generalmente poca, puesto que se sabe que las observaciones difieren entre observadores y que son específicas de una situación; sin embargo, se intenta evaluar diferencias entre observadores por la vía de la reflexibilidad y la triangulación.
Compromiso con la generalización: Generalmente mucho	Usualmente menos
Controla todas las variables extrañas a través de la aleatorización. No, si es puramente una descripción; de otro modo, generalmente controla mucho.	Valida la información a través de la triangulación. Depende de las etapas de la investigación y el enfoque progresivo.

<p>Preocupación relativa con la validez interna y externa.</p> <p>Las encuestas pueden ser más fuertes en términos de la validez de población y a lo mejor en validez ecológica (dependiendo en dónde, cómo y por quién se realizan las entrevistas). Sin embargo, por necesidad, son más débiles que las investigaciones experimentales en validez interna: es decir, en el control de hipótesis rivales que pudieran explicar los hallazgos para un contexto particular de investigación; aun así, 'la ventajas de los experimentos sobre la encuesta en permitir mejor control son solo relativos, no absolutos.</p>	<p>Una de las fortalezas de la investigación etnográfica (cualitativa) es el énfasis en el naturalismo, el proceso y el holismo; esto provee las bases para una mayor validez ecológica (generalizaciones sobre otros lugares, etc.): es menos preocupado por la validez de la población. A través de su compromiso con la comprensión y múltiples perspectivas, también se preocupa por la validez interna en situaciones donde la hipótesis exploratoria alternativa tiene que ver con posibles interpretaciones diferentes de los actores que participan en el estudio.</p>
<p>Énfasis en la profundidad de conocimiento del lugar y contexto: generalmente poco</p>	<p>En gran medida.</p>
<p>Fortalezas particulares que conducen a la generalización.</p> <p>alta validez de constructo</p> <p>alta confiabilidad</p> <p>alta validez de población.</p>	<p>Alta validez ecológica *</p> <p>alta inclusividad *</p> <p>(*indica puntos fuertes)</p>
<p>Tipos de investigación para la que es más apropiada</p> <p>De gran escala</p> <p>Para establecer asociación estadística entre variables.</p> <p>En resultados obtenidos por otros métodos, en grandes muestras representativas, permite validez cruzada.</p>	<p>Inicial en trabajos exploratorios de pequeña escala, para descubrir áreas que valga la pena investigar por otros métodos.</p> <p>En contextos naturales, validación cruzada en resultados sostenidos por otros métodos.</p> <p>Investigaciones de fenómenos sociales relativamente desconocidos en detalle y en sus contextos naturales para desarrollar teorías que puedan ser posteriormente validados por otros métodos.</p>

Definitivamente, no se trata de que la investigación social -educativa o no- sea cuantitativa o cualitativa, sino de que se usa el tipo de investigación que uno necesita para la investigación que debe desarrollar. A lo mejor una investigación cuantitativa, por mucho que se crea que no es posible adquirir conocimiento por medios cuantitativos,

resulta ser la mejor manera de obtener una tendencia o un guarismo que asegura lo que podría ser la dirección futura para nuevos experimentos e investigaciones, todo depende de las necesidades del investigador.

Todos estos elementos nos llevan a pensar que la elección de un método de investigación depende en gran parte de las exigencias de la situación, y no necesariamente del paradigma que “teóricamente” representa nuestra forma de comprensión del mundo.

## **4.2 ¿QUÉ ES LA METODOLOGÍA CUALITATIVA?**

Para responder esta pregunta será necesario referirse, en primer lugar, al quehacer científico en general. En términos muy amplios, la ciencia es la construcción de conocimiento acerca de algo (supuestamente) externo, acerca de nosotros mismos o acerca de la relación entre nosotros y lo (supuestamente) externo, que sigue ciertas reglas establecidas por una comunidad científica determinada, cual se encuentra inserta en un contexto cultural e histórico específico (Krause, 1995)

Incluyamos un supuesto: El objeto del conocimiento científico (más allá de cuán dependiente o independiente sea del observador) es siempre un recorte de algo más amplio. Construir conocimiento (o hacer ciencia) significa entonces reducir, es decir, reducir complejidad. Más allá de lo señalado, el conocimiento -el producto del quehacer científico- tiene que resultar comprensible, esto es, tiene que tener coherencia interna. Por lo tanto, construir conocimiento significa -además de la reducción- el establecimiento de relaciones (Krause, 1995).

---

Respecto del concepto de metodología para Taylor y Bogdan (1990), en su acepción más amplia, el concepto se refiere al modo como enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Si se incluye en esta definición lo ya señalado acerca del quehacer científico, la metodología se refiere al modo como enfocamos y establecemos relaciones, ya sean de pertenencia, de semejanza, de covariación, de causa efecto, etc.

Sin embargo, habrá que precisar, que a esta metodología se le ha asignado su nombre específico ("cualitativa"), porque se refiere a cualidades o características de lo estudiado, es decir a la descripción de atributos o particularidades, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Por lo general prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reducible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y de relaciones entre conceptos.



**Es así entonces como Marianne Krause (1995) define el concepto de Metodología Cualitativa, que será el que utilizaremos en este estudio: La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico.**

#### **4.2.1 ¿A qué paradigmas se adscriben los métodos cualitativos?**

Actualmente existe más de un paradigma científico en Ciencias Sociales. Las diferencias entre estos paradigmas se relacionan, tal como ya fueron analizados, con sus conceptos de realidad, la concepción del conocimiento y del acto de conocer y con las metodologías

desarrolladas para acceder al conocimiento. Podemos dividirlos en dos grandes grupos: Por un lado está el positivismo y el post- o neo-positivismo. Por otro, los paradigmas denominados "alternativos", entre los que se incluyen el constructivista (o construccionista), el paradigma crítico y el interpretativo. Es importante destacar que en algún momento histórico la metodología cualitativa ha sido parte de estos paradigmas alternativos (Krause, 1995).



Para esta investigación adoptaremos la clasificación de Guba (1990) ya que resulta especialmente interesante, porque se basa en un esquema analítico esclarecedor para cualquier discusión sobre paradigmas científicos. Guba propone una categorización basada en la forma en que los paradigmas dan respuesta a tres preguntas básicas, ubicadas en el nivel ontológico, el epistemológico y el metodológico que finalmente terminan sustentando las bases de cualquier paradigma.

Sobre la base de sus tres preguntas, Guba (1990) procede, entonces, a analizar cuatro paradigmas: el positivista, el post-positivista, el crítico y el constructivista. El paradigma positivista, en su opinión, se caracteriza por:

- **Una ontología realista:** La realidad existe "allá afuera" y opera según leyes y mecanismos naturales e inmutables. El conocimiento acerca de estas leyes y mecanismos habitualmente es resumido en forma de generalizaciones libres de tiempo y contexto. Algunas de estas generalizaciones se hacen en forma de leyes causa-efecto.
- **Una epistemología dualista/objetivista:** Es necesario y posible que el investigador adopte una postura distante, no interactiva, con su "objeto de estudio". Se supone



que los valores y otros factores intervinientes pueden ser controlados de tal modo de no influir en los resultados de un estudio.

- **Una metodología experimental/manipulativa:** Las preguntas y/o hipótesis se establecen a priori en forma de proposiciones que son luego contrastadas empíricamente (falsificadas) bajo condiciones cuidadosamente controladas.

El paradigma post-positivista, para Guba (1990), se distingue por:

- **Una ontología realista-crítica:** La realidad existe "afuera", pero nunca puede ser aprehendida totalmente (a causa, por ejemplo, de las limitaciones de la percepción humana). Es una realidad que obedece a leyes naturales, que nunca podrán ser comprendidas acabadamente.
- **Una epistemología objetivista modificada:** La objetividad pasa a ser un ideal con función reguladora (es decir, es una meta inalcanzable que hace de punto orientador). Sólo se logra una cercanía a ella, no pudiendo cumplirse nunca en forma total. Así, el investigador buscará ser lo más neutral posible, apoyándose para ello en los juicios de la "comunidad científica".
- **Una metodología experimental/manipulativa modificada:** Se enfatiza la "multiplicidad crítica" (o triangulación) a través de la inclusión de diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio. Además, se busca solucionar algunos problemas del positivismo, incluyendo más metodología cualitativa, aplicada a encuadres naturales, buscando mayor fundamentación en los datos para la construcción de teorías y reintroduciendo el "descubrimiento" en los procesos de investigación.

El paradigma constructivista, desde la perspectiva de Guba (1990) rompe con la respuesta positivista en cada uno de los tres niveles en función de los que se están analizando los paradigmas. Se caracteriza por:

- **Una ontología relativista:** La realidad existe en forma de construcciones múltiples, fundamentadas social y experiencialmente, locales y específicas, que dependen en su forma y contenido de las personas que las mantienen. Desde el punto de vista de los contruccionistas, como por ejemplo Gergen (1990), las realidades múltiples serían construidas a través del lenguaje, coincidiendo así con las "comunidades discursivas".
- **Una epistemología subjetivista:** El constructivista elige la subjetividad, no solamente porque es inevitable sino porque es justamente allí donde se pueden descubrir las construcciones de los individuos. Si la "realidad" es construida intersubjetivamente, será entonces la interacción subjetiva la forma indicada para acceder a ella. De este modo, investigador e investigado se fusionan como entidad y los resultados son el producto del proceso de interacción entre ellos.

Los construccionistas dirían que el investigador -a través de la interacción con quienes está investigando- deberá sumergirse en el discurso ellos, para poder luego "co-construir" sus resultados de investigación con ellos.

- **Una metodología hermenéutica-dialéctica:** El constructivista busca identificar la variedad de construcciones existentes y llevarlas al mayor consenso posible. Este proceso tiene un aspecto hermenéutico y uno dialéctico, es la búsqueda de comprensión y la comparación/confrontación entre lo distinto (incluyendo las construcciones del investigador) a fin de llegar a nuevas síntesis. A través de este proceso se intenta llegar a construcciones lo más "informadas" y sofisticadas posibles. En síntesis, las construcciones individuales son comparadas y contrastadas, con el objetivo de generar una construcción (o unas pocas construcciones) sobre las cuales exista un consenso substancial.

Cabe agregar a lo dicho que, en rigor, el paradigma constructivista no diferencia entre lo ontológico y lo epistemológico, pues "lo que puede ser conocido" y "el individuo

que conoce" se fusionan. Esto implica que los resultados de investigación no reportan algo que está "allá afuera", sino que son creados por el proceso de investigación. De este modo, el conocimiento, como construcción humana, nunca será verdadero sino problemático y cambiante (Krause, 1995).

### **Paradigma interpretativo**

A fin de hacer justicia a la historia de la metodología cualitativa, agregaremos un paradigma no contenido en la clasificación de Guba (1990), cual es el interpretativo.

Mientras el positivismo supone una realidad independiente, la cual puede ser estudiada objetivamente, los adherentes al paradigma interpretativo postulan una realidad dependiente de los significados que las personas le atribuyen. Es decir, lo que la gente hace o dice, es producto de cómo define su mundo (Taylor & Bogdan, 1990). De este modo estamos hablando de una realidad social "construida" a través de estos significados. En síntesis, este paradigma se superpone, en el nivel ontológico, con el constructivista, si bien no llega -explícitamente- al relativismo radical de éste.

En el paradigma interpretativo la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión de parte del investigador. Por ende, en el nivel epistemológico, este paradigma -al igual que el constructivista- enfatiza la subjetividad.

Metodológicamente hablando, el paradigma interpretativo no supone un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, un investigador inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado. De este modo podemos entender la afirmación de Vasilachis

de Gialdino (1992, p. 46), quien señala que "el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación"; deberá hasta cierto punto pertenecer al mundo estudiado (o compenetrarse de él) para poder "comprenderlo" (vale decir "interpretarlo"), porque "los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro. Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados. Es decir, estamos hablando de una metodología que podríamos definir como interpretativa-participante.

### **El paradigma crítico, Socio-Crítico,**

Desde el punto de vista de Guba (1990) debería llevar un nombre más apropiado, como p. ej. "investigación guiada ideológicamente", incluye posiciones neo-marxistas, materialistas, feministas, freiristas e investigación participante en general (en especial la investigación-acción). Su meta es la transformación social. Da una respuesta diferente del positivismo y post-positivismo a la pregunta epistemológica, solucionando el problema de la imposibilidad de neutralidad de modo "ofensivo", es decir, incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación. Su metodología "dialógica-participativa" es concordante con esta posición. Sin embargo, no responde a la primera pregunta, la ontológica, en forma nueva. En la medida en que busca fomentar una "conciencia verdadera" o facilitar el cambio social hacia un ideal determinado, está - implícitamente- asumiendo la existencia de una realidad externa y objetiva (aunque quizás no del todo objetivable) (Krause,1995).

Presenta entonces:

- Una ontología realista o realista crítica,
- Una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y
- Una metodología dialógica transformativa.

El paradigma socio crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es sólo empírica ni sólo interpretativa. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Popkewitz (1988) afirma que los principios de este paradigma son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano
- Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, asumidas corresponsablemente.

Para Alvarado y García (2008), entre las características más importantes de este paradigma socio-crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran:

- La visión de una visión global y dialéctica de la realidad educativa;
- La aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración;
- La asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Para Habermas (1986) el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de lo cotidiano; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de los seres humanos y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales.

“Debido a que en esta investigación ha sido desarrollada mediante la investigación – acción, es que el paradigma bajo el que se ha circunscrito este trabajo corresponde al paradigma Socio Crítico recién expuesto.

A fin de concluir la discusión acerca de los paradigmas científicos asociados a la utilización de metodologías cualitativas podemos afirmar que, a pesar de las diferencias que se evidencian, les une su crítica al positivismo, su énfasis en "lo subjetivo e intersubjetivo" como alternativa a la pretendida "objetividad", y la utilización de metodologías que buscan comprender e interpretar más que explicar.

**Ilustración 20: Características de la investigación cualitativa según Taylor y Bogdan**  
**Fuente: Adaptación propia**



#### **4.2.2 Tipos de diseños en investigación cualitativa**

Los distintos tipos de diseños metodológicos que han sido desarrollados en el campo de la investigación cualitativa, ofrecen alternativas a la pregunta de ¿cómo investigar?. La respuesta a esta pregunta se desprende de manera importante de las respuestas a las preguntas sobre qué investigar y con qué propósitos, y nos orienta hacia la toma de decisiones respecto del diseño que utilizaremos como guía para desarrollar nuestra investigación.

Los diseños metodológicos de investigación por lo tanto, corresponden a distintas estrategias para responder a la pregunta de investigación, y satisfacer así la finalidad y los objetivos de la misma. Así por ejemplo, podemos distinguir tres tipos de diseños básicos en razón de dos grandes ámbitos de finalidad que se pueden plantear en investigación cualitativa (comprender, transformar), y de la diversa posición que exigen del equipo de investigación: el estudio de caso, la investigación participativa y la investigación acción en todos sus tipos.

La investigación cualitativa utiliza métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción. Atendiendo a los estudios realizados en educación desde la perspectiva cualitativa (Cook y Reichardt, 1986; Elliott, 1990; Flick, 2004; 2015 y Stenhouse, 1984, entre otros), vamos a centrar esta exposición en los dos métodos más utilizados como propios de este tipo de investigación, aunque como bien apunta Erickson (1989) y Denzin y Lincoln (2011) nos encontramos con una serie de términos referidos a métodos cualitativos (etnográfico, observacional, fenomenológico, etc.) que son levemente diferentes pero guardan grandes semejanzas con los demás.

Así con referimos al estudio de casos y a la investigación-acción como métodos centrales en la investigación cualitativa.

### **Estudio de casos**

El investigador de estudios de casos observa las características de una unidad, estudiante, aula, institución, etc. con el propósito de analizar profundamente distintos aspectos de un mismo fenómeno. El concepto caso es aplicable, como decimos a una persona, aun aula o a un centro, sin una pretensión en principio de alcanzar conclusiones generalizables.

Se parte del supuesto de que en cualquier caso nos encontramos con múltiples realidades y que para analizarlas es necesario que el investigador realice una inmersión en el campo de estudio. Debe conocer desde dentro la trama del problema estudiado. Nos referimos a un estudio natural donde el investigador forma parte del escenario natural de las personas, instituciones, etc. investigadas. Ello permitirá al investigador hacer preguntas y hallar respuestas que se basen en los hechos estudiados sin partir de las preconcepciones del investigador, es decir, comprender los acontecimientos tal como los conciben los participantes. De esta forma, se puede analizar e interpretar temas controvertidos, al hallarse durante un periodo largo de tiempo compartiendo las vivencias de los actores en su lugar habitual e interrelacionándose como forma de profundizar en el significado social de sus acciones (Simons, 2011)

Algunas de las características más importantes que definen el estudio de casos serían (Stake, 1996):

- Participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo.
- Interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural.



- Comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de teoría previa.

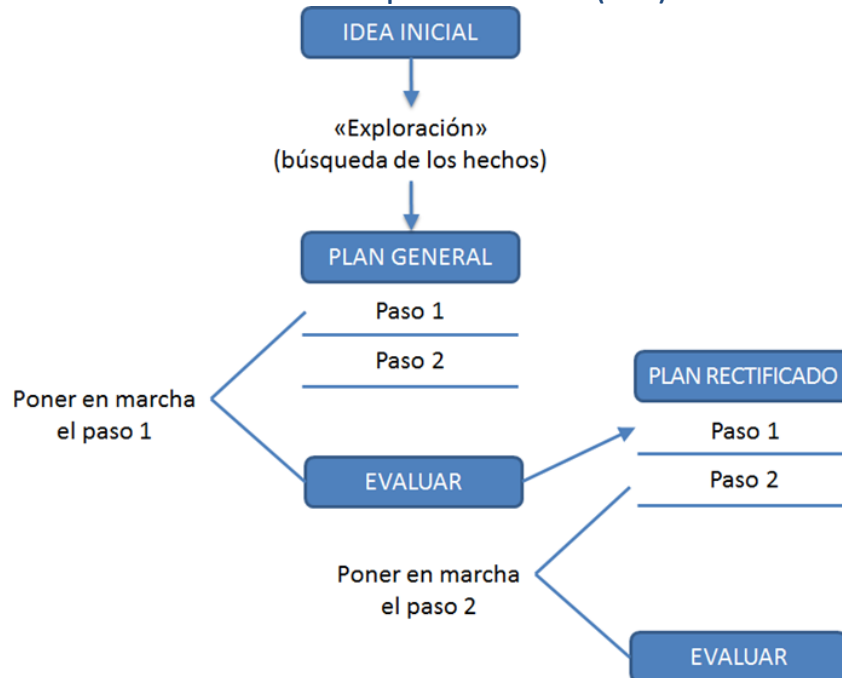
En esta investigación el estudio de caso se aborda desde la perspectiva de la investigación-acción, ya que como señalan acertadamente Cochran-Smith y Lytle (2002, p.100) “casi por definición la investigación del profesorado es un estudio de caos” refiriéndose a la investigación hecha por el profesorado como un enfoque específico de la investigación-acción.

## **4.3 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

### **4.3.1 Desarrollo del término**

La expresión Investigación-Acción se remonta a 1946 utilizada por Kurt Lewin como forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción. Pasando por alto su desarrollo como método de investigación en las ciencias sociales en general, nos centraremos en su utilización como estrategia de investigación dentro del contexto educativo. En este sentido, definiremos la investigación/acción como método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica.

**Ilustración 21: Modelo de Kurt-Lewin sobre el término investigación-acción**  
**Fuente: Adaptación de Latorre (2003)**



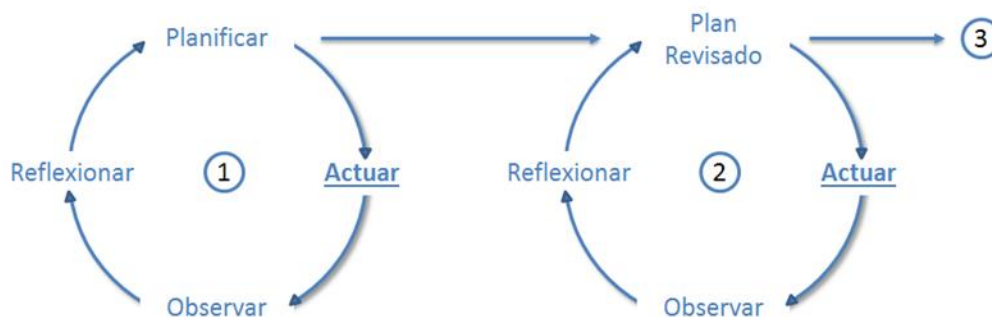
En su desarrollo en el campo educativo contempla la necesidad de que el profesor sea el investigador de su propia práctica. Stenhouse (1984) señala que la investigación desarrollada sobre los profesores no tiene gran capacidad para desarrollar su práctica. Si la tiene, sin embargo, la investigación realizada por los profesores sobre su propia actividad, e incluso opina que el desarrollo profesional de los docentes depende de su capacidad de adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente.

En esta misma línea Elliott (1990) plantea la necesidad de que los profesores mejoren su capacidad para generar conocimientos profesionales en vez de aplicar los desarrollados por otros especialistas. Aunque, como él mismo indica, las generalizaciones basadas en muestras pueden facilitar las reflexiones a los profesores pero nunca sustituirlas.

En el sentido más amplio, podemos decir que implica una reflexión relacionada con el diagnóstico en un primer paso, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social (Cohen, 1990).

La investigación-acción como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. La investigación-acción se entiende mejor como la unión de ambos términos. Tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción (Latorre, 2003).

**Ilustración 22: Espiral de ciclos de investigación-acción de Kemmis (1988)**  
Fuente: Adaptación de Latorre (2003)



Entender la investigación-acción desde este marco es considerarla como una metodología que persigue a la vez resultados de acción e investigación; como un diálogo entre la acción y la investigación. Conlleva la comprobación de ideas en la

práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

No obstante, la mayoría de autores enfatizan la importancia de la acción; ésta conduce la investigación y es la fuerza motivadora. Otros resaltan el carácter comprometido y a veces apasionado de los investigadores en la acción (Gaffney, 2008).

#### **4.3.2 Características de la Investigación-Acción**

Como características más sobresalientes identificadas en la investigación-acción con referencia a los estudios llevados a cabo a partir de este método podemos señalar:

- Analiza situaciones y acciones relacionadas con problemas prácticos para intentar resolverlos.
- Considera la acción desde el punto de vista de los participantes. Es Participativa, pues todos los miembros toman parte en la investigación directa o indirectamente, y es cooperativa porque trabajan juntos para profundizar en la comprensión del problema.
- Las modificaciones llevadas a la práctica son evaluadas continuamente dentro de la situación y por los propios participantes. Existe una evaluación crítica de su acción.

La investigación-acción parte de una preocupación temática compartida por un grupo, donde los miembros describen su preocupación, exploran lo que piensan los demás e intentan descubrir juntos lo que se puede hacer. El proceso sigue en el intento de introducir los cambios en forma de experimento o modificación

planteada y reflexionar sobre los propios cambios y la manera de mejorar de nuevo la práctica.

El elemento central que nos ha llevado a plantear esta investigación en el marco de la perspectiva de la investigación-acción es la propuesta de Kemmis y McTaggart (1988) que señalan que es un grupo de profesores comprometidos los que inician estos procesos de reflexión sobre su práctica con la finalidad de cambiar, mejorar y transformarlas. En nuestro caso el profesorado que ante un problema curricular concreto que demanda nuevas formas de evaluar las competencias se propone buscar nuevas alternativas para indagar otras formas de hacer que transformen las prácticas evaluativas.

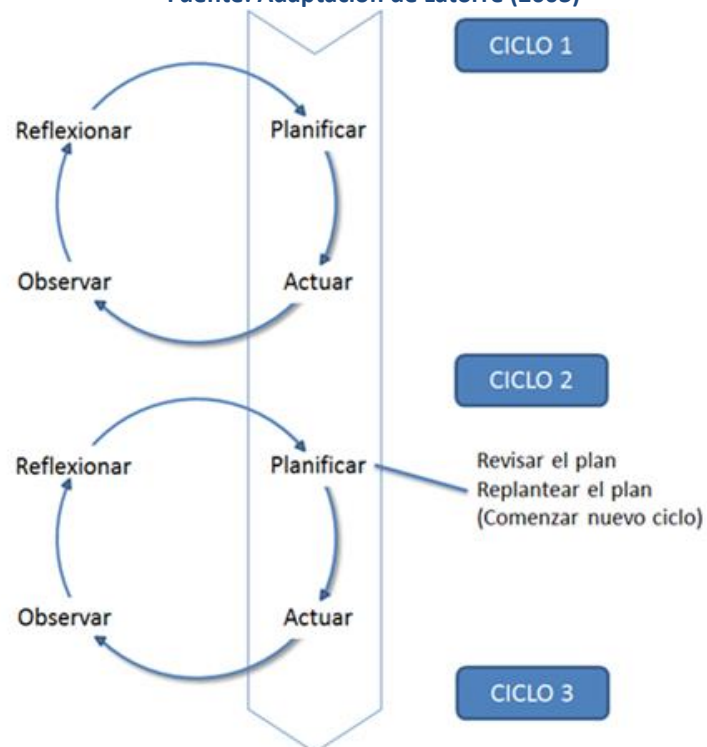
Kemmis y McTaggart (1988) han descrito con amplitud las características de la investigación-acción. Como rasgos más destacados de la investigación-acción se sintetizan los siguientes:

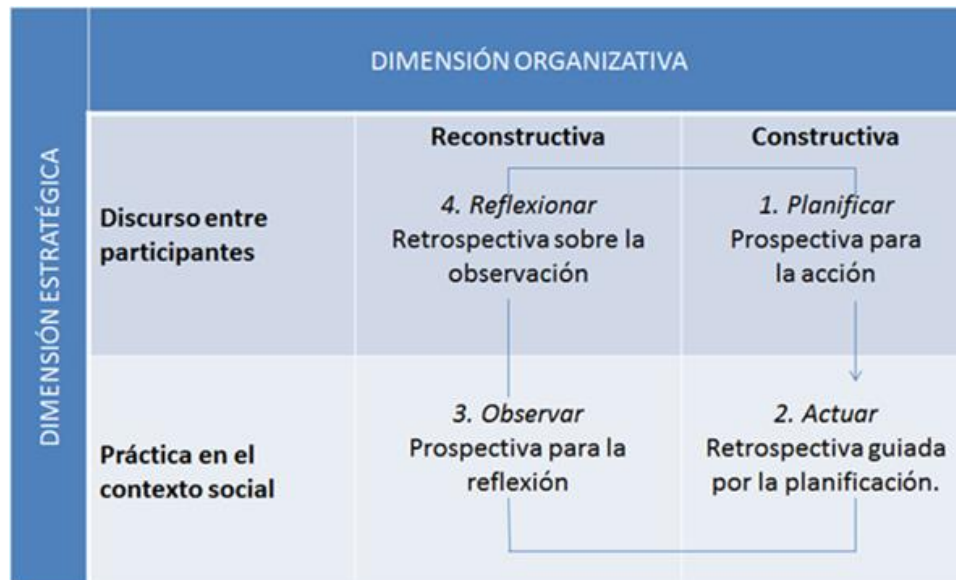
- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.

- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.

**Ilustración 23: Momentos de investigación-acción de Kemmis (1988)**

Fuente: Adaptación de Latorre (2003)





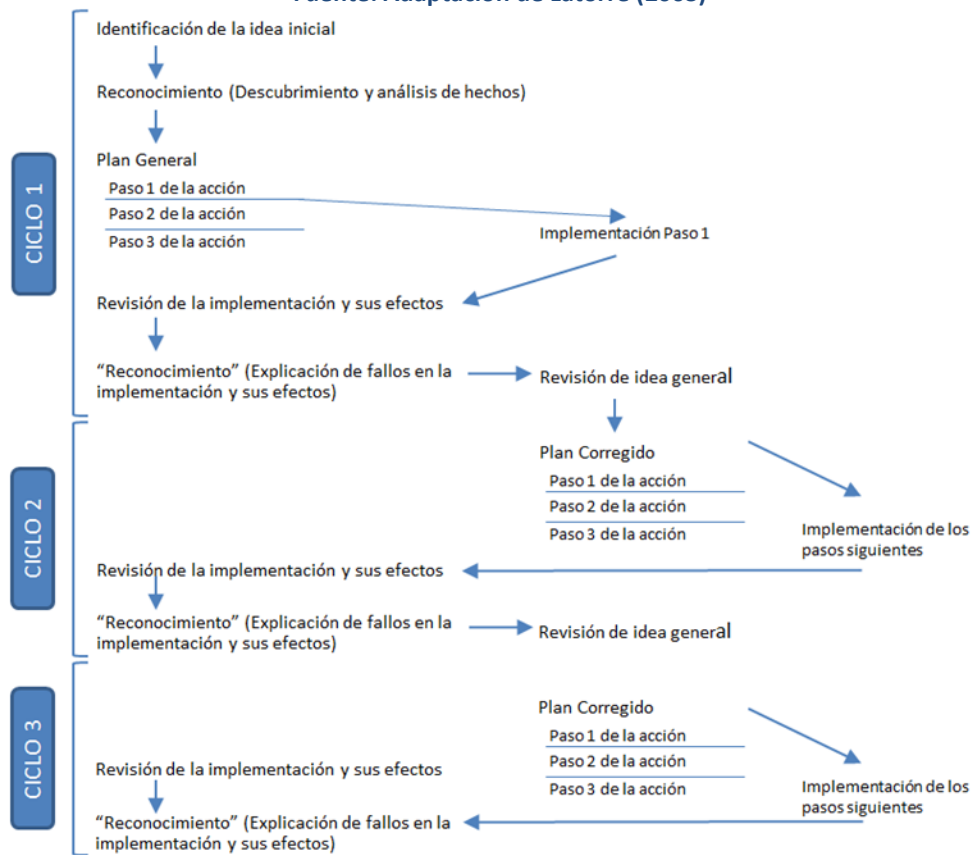
Para Elliott (1993) la investigación-acción educativa:

- Se centra en el descubrimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos.
- Supone una reflexión simultánea sobre los medios y los fines. Como fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado como medio para realizarlos. Las actividades de enseñanza constituyen interpretaciones prácticas de los valores. Por lo tanto, al reflexionar sobre la calidad de su enseñanza, el profesorado debe hacerlo sobre los conceptos de valor que la configuran y moldean.

- Es una práctica reflexiva. Como forma de autoevaluación, la investigación–acción consiste en que el profesorado evalúe las cualidades de su propio «yo» tal como se manifiestan en sus acciones. En esta perspectiva, esas acciones se conciben como prácticas morales más que como simples expresiones técnicas. En el contexto de una práctica moral, la autoevaluación supone un tipo determinado de autorreflexión: la reflexividad.
- Integra la teoría en la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica. El desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.
- Supone el diálogo con otras u otros profesionales. En la medida en que el profesorado trata de poner en práctica sus valores profesionales mediante la investigación–acción, se hace responsable de los resultados ante sus compañeros. Esa responsabilidad se expresa en la elaboración de expedientes que documenten los cambios habidos en la práctica y los procesos de deliberación y reflexión que dan lugar a esos cambios.
- Un rasgo específico de la investigación–acción es la necesidad o imperativo de integrar la acción. El foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. «Hacer algo para mejorar una práctica» es un rasgo de la investigación–acción que no se da en otras investigaciones. La intención es lograr una mejora en congruencia con los valores educativos explicitados en la acción (Latorre, 2003).



**Ilustración 24: Modelo de investigación-acción de K. Lewin (1946)**  
**Fuente: Adaptación de Latorre (2003)**



En síntesis, la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en que:

- Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- El foco reside en los valores de la profesional y del profesional más que en las consideraciones metodológicas.
- Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones y buscan conectar la teoría con la práctica

Como señalan Kemmis & McTaggart (2000, p.595) la investigación acción busca:

- Planificar un cambio
- Actuar y observar el proceso y las consecuencias del cambio
- Reflexionar en esos procesos y esas consecuencias y entonces replanificar, actuar, observar y reflexionar.

De acuerdo a Contreras y Pérez Lara (2010) estos procesos requieren partir de un análisis sobre lo que ocurre, sobre la experiencia vivida, la toma de conciencia de los condicionamientos institucionales y sociales para convertirse en un escenario para pensar y reflexionar sobre la acción.

#### **4.3.3 El proceso de la Investigación-Acción**

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica una espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott 1993); como espirales de acción (Kemmis 1988; Gaffney, 2008; McKernan 1999; McNiff y otros 1996).

#### **a) Institucionalización de la Investigación-Acción**

Un aspecto central de la investigación-acción es llegar a formar parte de la cultura del centro educativo. La institucionalización es un concepto plural que implica toda una serie de cambios organizativos y personales, la puesta en marcha de procesos y estrategias de forma estable; se constituye en un proceso a través del cual una organización asimila una innovación en su estructura. Supone que el centro revisa crítica y reflexivamente sus propios procesos y prácticas dentro de una estructura de análisis sistemático (Latorre, 2003).

La cultura del centro se modifica, al lograr que un proyecto de cambio educativo se institucionalice y contribuya al desarrollo profesional. Es un proceso sistemático de cambio y mejora de la organización educativa, y como tal proceso necesita ser comprendido, reconocido e integrado en la vida organizativa y cultural del centro. Teniendo en cuenta que es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, por lo que exige continuidad en el proyecto de trabajo y permanencia en el centro del profesorado que lo asume.

Bartolomé (1986) señala algunos elementos clave que permiten delimitar el significado de este proceso:

- Intenta que el cambio introducido sea asimilado e incorporado a la organización educativa. Lo que supone un cambio en la cultura de la institución que asimila el cambio.
- Esta incorporación debe alcanzar una cierta duración temporal.
- Procura la extensión de la innovación a otras áreas del currículo. Desarrolla, en fin, en la institución educativa la capacidad de resolver sus propios problemas.

#### **b) Modalidades de investigación-acción**

En general la literatura que aborda el tema de la investigación-acción suele ponerse de acuerdo al señalar tres tipos de investigación-acción: técnica, crítica emancipadora y práctica, que corresponden a tres visiones diferentes de la investigación-acción:

- **La investigación-acción técnica**, tiene como propósito hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir. Este modelo de investigación-acción se vincula a las investigaciones llevadas a cabo por sus iniciadores, Lewin, Corey y otros (Latorre 2003).
- **La investigación-acción crítica** está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de

servicio a la comunidad. Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades critico-interpretativas: la investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas.

- **La investigación-acción práctica** confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o, en general, de un «amigo crítico».

Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. Es la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1998) y de Elliott (1993). La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes así como cambio en las prácticas sociales.

La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales. La investigación-acción crítica, emancipatoria incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se

desenvuelven, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). Este modelo de investigación es el que defienden Carr y Kemmis (1986)

**c) Los agentes de la investigación-acción y el rol del “amigo crítico”.**

La investigación hecha por los profesores constituye un género de investigación en sí mismo que surge de las interrogantes e inquietudes formuladas por el propio profesorado a partir de su experiencia cotidiana. Esta manera de encarar el proceso de investigación permite no sólo recuperar el saber y el sentir del profesorado, favoreciendo la generación de conocimiento pedagógico a partir de procesos de reflexión y comprensión de su propia práctica, sino que también tiene una repercusión directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida que el profesorado investiga y reflexiona sobre su quehacer docente, desafiando sus concepciones y reconstruyendo su práctica educativa “desde adentro”. Se trata, por tanto, de una investigación en la que, tal y como afirma Van Manen (2003), pensar y sentir, cognición y emoción, acción y reflexión, se funden en un solo proceso para favorecer la comprensión y transformación de las prácticas educativas (Margalef y Pareja 2007).

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (2000), la investigación acción “emerge cuando las personas quieren pensar acerca de dónde están ahora, cómo las cosas llegaron a ser como están y, desde estos puntos de partida, cómo modificar la práctica” (p. 21). La participación, el compromiso y la implicación de los actores constituyen, por tanto, un factor esencial para

que se pueda desarrollar un proceso de investigación que contribuya a que la reflexión se transforme en una acción transformadora de las prácticas curriculares.

Un factor importante en todos estos procesos son las relaciones que se establecen entre esos amigos críticos y el profesorado durante el proceso de cambio, los cuales depende de la racionalidad de las mismas. Grundy (1991), Elliott (1990) y Kemmis y McTaggart (2000) nos hablan de 3 formas de relación vinculadas con 3 racionalidades:

- **Racionalidad técnica:** Adopta una visión instrumental de cambio educativo y establece una clara división entre “el que investiga” (u observa) y “los que son investigados” (profesores que aplican el cambio).
- **Racionalidad práctica:** El amigo crítico es un observador participante “neutral” que analiza, interpreta y compara la realidad, pero no la cuestiona ni modifica, simplemente informa sobre la naturaleza y conducta de la práctica.
- **Racionalidad crítica:** En la que existe una colaboración entre el amigo crítico y el profesorado, mediante el cual de manera conjunta se diseña sobre qué se quiere explorar y qué cambiar.

Para Kemmis y McTaggart (1988) y Stokes (2003), el amigo crítico es aquel que se implica, compromete activamente en el proceso de cambio, aportando nuevas comprensiones e ideas que en cierto modo también pueden ayudar a la reflexión de los profesores sobre la propia práctica. Por ello, el amigo crítico no debe solamente “criticar” lo que otros están

haciendo, sino ayudar a ver qué es lo que se está haciendo y, que la persona interesada, sea capaz de ver, indagar, reflexionar, buscar aquellos aspectos que pueden mejorar y ponerse “manos a la obra”.

Al interior de esta perspectiva el investigador externo asume el papel de “teórico crítico” (Elliott, 1990) o “amigo crítico” (Kemmis y McTaggart, 1988, 2000; Stokes, 2003) que, lejos de adoptar una postura neutral, se implica y compromete activamente en el proceso de investigación-acción, aportando comprensiones e ideas alternativas que puedan estimular la reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Elliott, 1990) y sirviendo también como cauce de informaciones -de datos e interpretaciones “externas” acerca del desarrollo del proceso- que pudieran ayudar a explicitar los supuestos y creencias del profesorado y contribuir así a la transformación de sus discursos y prácticas educativas ( Margalef y Pareja 2007).

#### **4.4 DECISIONES METODOLÓGICAS DE ESTE PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN:**

Esta investigación se caracteriza metodológicamente de la siguiente manera:

El estudio realizado se enmarca dentro del enfoque ideográfico de investigación porque tiene como propósito describir (una realidad). En este caso la meta, fue realizar una evaluación intermedia de competencias de especialidad realizando un “corte” en la trayectoria formativa de los estudiantes, que permitiera evaluar el logro de las competencias del perfil de egreso de cada carrera a mitad del trayecto formativo.



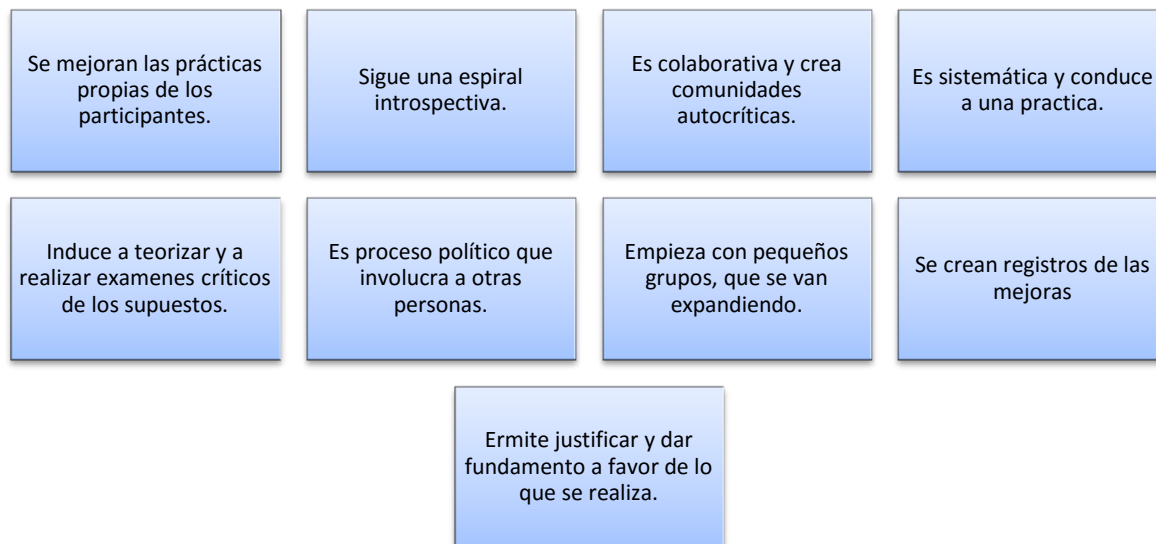
El procedimiento de evaluación propuesto se sustenta bajo el paradigma Socio Crítico y específicamente bajo el enfoque de la Investigación Acción crítica ya que permite desarrollar un proceso de cambio, construyendo y formulando alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas, con la participación activa de todos en cada uno de los ciclos que conforman el espiral autorreflexivo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988)

A partir de lo ya expuesto, es posible señalar que este estudio tiene un alcance descriptivo porque se propone mostrar detalladamente el proceso de evaluación de competencias (MIC) desarrollado en la universidad, con la finalidad de orientar la toma de decisiones, en vistas a mejorar el proceso de formación integral de los estudiantes.

Por tanto, es un estudio transversal porque da cuenta del logro de competencias intermedias y posibilita intervenciones tempranas para lograr las competencias finales que explicita el perfil de egreso.

Este estudio, se concibe y desarrolla tal como ya lo mencionamos metodológicamente como una investigación –acción porque se propone resolver un problema real y concreto vinculado con la necesidad de mejorar el trabajo por competencias que se realizaba en el contexto de las carreras dictadas en la Universidad Finis Terrae. La investigación –acción es un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción, observación y reflexión.

La investigación –acción presenta un conjunto de atributos esenciales que permitieron avanzar desde el diagnóstico hacia la transformación de las prácticas evaluativas vinculadas con los aprendizajes esperados en los perfiles de egreso, según Kemmis y Mc Taggart (1.988; 2000) se destaca que:



Según Lewin (1946) este proceso implica una espiral continua de reflexión y acción que debe establecer una relación entre la explicación retrospectiva, en este caso acerca de cómo se evaluaba en la situación al iniciar la fase de observación inicial y la descripción retrospectiva con las acciones prospectivas correspondientes (Carr y Kemmis 1986). En este caso el análisis e interpretación de los datos siguió esta dinámica de observación y reflexión de manera conjunta por todos los implicados, pero la amiga crítica asumió el rol de realizar la sistematización desde una visión retrospectiva del proceso y para avanzar en un nuevo ciclo de la espiral autoreflexiva.

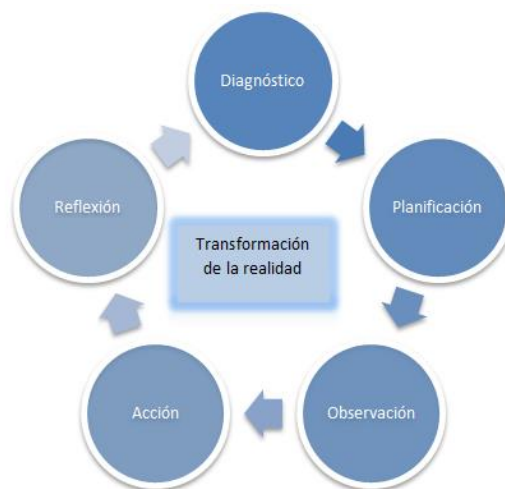
El estudio se origina a partir de la experiencia vivida en el trabajo con los comités curriculares de cada carrera, en su intento por mejorar las prácticas evaluativas en distintas instancias del trayecto formativo. Los docentes necesitaban indagar acerca de que los aprendizajes explicitados en su perfil de egreso eran alcanzados efectivamente por los estudiantes. El trabajo se concibió con un carácter cíclico que implicó un proceso recursivo de acción-reflexión que fue permitiendo avanzar, integrar y complementar las fases del diseño investigativo.

Se realizó un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación de carácter cíclico, conducido y negociado por docentes de la universidad comprometidos en los comités curriculares de cada carrera universitaria implicada. Estos equipos fueron apoyados por la Dirección de innovación curricular y formación docente dependiente de la Vicerrectoría académica.

La intencionalidad fue promover un cambio en la situación educativa mediante la transformación de las prácticas de evaluación de los propios docentes involucrados incluyendo entre ellos al docente investigador de la VRA.

Dentro de este enfoque de Investigación Acción, mi rol como investigadora fue asumir el papel de “amiga crítica”, ya que mi participación fue ser uno más dentro de los equipos de trabajo. Como se justificó en líneas anteriores desde una racionalidad crítica asumí el papel de participante activa pero con la mirada en traspasar la acción e incluso la reflexión sobre la acción y siguiendo la propuesta de Perrenoud (2004) avanzar hacia la reflexión sobre la reflexión en la acción. De ahí que el relato de esta experiencia permite mostrar profundamente cómo se fue desarrollando cada ciclo vivido con esa mirada de la “amiga crítica” y sin quitar voz a los participantes de esta investigación..

**Ilustración 25: Esquema de un ciclo de investigación-acción**  
Fuente: Elaboración propia



Si bien el proceso de evaluación intermedia de competencias se implementó en todas las carreras de la universidad, para este estudio se seleccionaron aquellas que iniciaron su proceso con anterioridad y por tanto, ya llevan al menos cinco aplicaciones ya realizadas. Por esta razón se escogieron para mostrar con más profundidad las carreras de Artes Visuales, Periodismo, Derecho y Auditoría.

#### **4.4.1 Fases de la espiral autoreflexiva**

Si bien en el capítulo siguiente se desarrolla el plan de acción de cada uno de los ciclos es importante destacar en este momento que el proceso se trabajó teniendo como estructura de análisis las siguientes fases:

- **Fase 1:** Diseño del MIC como proceso evaluativo.
- **Fase 2:** Implantación
- **Fase 3:** Seguimiento y evaluación

Estas tres fases en su conjunto, corresponden a un ciclo iterativo que permite recoger información, evaluarla, tomar decisiones y planificar el nuevo ciclo.

Metodológicamente con cada comité curricular, que poco a poco se fueron convirtiendo en participantes activos de un grupo de investigación acción en comunidades de aprendizaje profesional como la definen McLaughlin y Talbert (2005) y Margalef (2011) llegamos al acuerdo de que los pasos que debíamos seguir ordenadamente para llevar a cabo nuestra tarea serían los siguientes:

- Revisión en profundidad de cada perfil de egreso
- Análisis de cada una de las competencias de especialidad que lo componen, con sus correspondientes niveles de logro.

- Revisión de la trazabilidad de estas competencias dentro de la malla curricular y específicamente dentro de cada asignatura troncal.
- Diseño del proyecto de evaluación intermedio de competencias.
- Diseño de los instrumentos de evaluación que sean necesarios para cada instancia del procedimiento.
- Selección de la cohorte de estudiantes que serán evaluados.
- Presentación del proceso evaluativo a los estudiantes y entrega previa de los instrumentos de evaluación preparados.
- Aplicación y desarrollo del proceso.
- Elaboración de informe por cohorte y por cada estudiante
- Análisis del Comité Curricular
- Evaluación del proceso
- Comunicación de los resultados a profesores y estudiantes participantes.
- Toma de decisiones curriculares (por ejemplo: programas remediales, nivelaciones, ajustes menores o mayores al plan de estudios, etc).

#### **4.4.2 Recogida, análisis y credibilidad de los datos**

Dado el carácter de investigación-acción, se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación, la entrevista flexible, la revisión de documentos, las sesiones de trabajo de los comité curriculares, las reuniones con profesorado y estudiantes de las carreras, el desarrollo de cada proceso según la carrera y el análisis de los registros de las actas constituyeron el elemento principal para ir sistematizando los datos y proceder a la sobre la reflexión en la acción. Como indican Cochran-Smith y Lytle (2002) y Anderson y Herr (2007) al ser la investigación hecha por el profesorado un género propio necesitan

crear sus propios instrumentos de recogida de datos así como sus criterios de científicidad.

Para comenzar el análisis de la información, se constituyeron inicialmente grupos de trabajo que conformaron los equipos de investigación acción y correspondían a los comités curriculares. El primer paso fue el estudio y la planificación, que permitió ir codificando cada proceso que se fue llevando a cabo para transformar la evaluación tradicional en una evaluación auténtica del logro de las competencias del perfil de egreso. Posteriormente, y con la sistematización de la amiga crítica, se fueron analizando las fases, productos y resultados de cada proceso y se fueron conceptualizando conjuntamente con los docentes participantes de los comités. Luego se fueron comparando los datos que fueron surgiendo con el muestreo teórico que fue sustentando el trabajo. En los siguientes capítulos se refleja con más claridad este proceso.

Esto es lo que Anderson y Herr (1999) denominan dentro de la investigación acción como criterio de validez catalítica que supone analizar y entender la realidad para transformarla. En este caso esa interpretación fruto de la triangulación teórica, triangulación de fuentes y participantes y también de distintos métodos de recogida de datos fue decisiva para que se dé un aprendizaje construido colaborativamente entre participantes y amiga crítica. Ello contribuyó a que se tuviera en cuenta la intersubjetividad, y por esta razón todos los procesos se trabajaron en reuniones de docentes que conformaron equipos de estudio y trabajo en los que se analizaba toda la información relevante y pertinente que se iba reuniendo.

En este caso se cumplen simultáneamente con dos de los criterios señalados por Anderson y Herr (1999) para determinar la validez de una investigación. Nos referimos a la validez democrática y a la validez dialógica.

Con el fin de dar credibilidad al proceso de indagación se incluyó información detallada en la recolección de información frente a cada proceso descrito y su correspondiente análisis. Se cuidó la densidad, profundidad y aplicabilidad incluyendo siempre la triangulación en la recolección y análisis de los datos (Flick, 2004).

Para velar por la transparencia, se cuidó la descripción de cómo se llegó a cada uno de los resultados cuidando de esa forma la transparencia y contextualidad de cada fase del trabajo realizado. Este proceso ayudó a la transferibilidad de los datos entre los diversos participantes de esta investigación y ayudó a que en algunos casos los ciclos pudieran tener una menor duración ya que al tratarse del mismo contexto había cuestiones en común. La transferibilidad se fue dando en la medida que comenzábamos un nuevo ciclo de trabajo y así sucesivamente.

Con el fin de alcanzar un mejor nivel de rigor científico, se replicó el proceso con docentes de otros Comités Curriculares, por lo que es importante adentrarnos en la espiral autoreflexiva y en sus correspondientes fases. En el siguiente capítulo detallamos el ciclo uno de la espiral autoreflexiva.

---

## CAPÍTULO 5:

### Y AHORA ¿CÓMO SEGUIMOS?... EL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD FINIS TERRAE



*Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”*

*Mario Benedetti*

---

El presente capítulo tiene por objetivo difundir la reflexión sobre la reflexión en la acción desde la mirada de la amiga crítica pero con la construcción conjunta de los participantes de este proyecto de investigación acción sobre la puesta en marcha en la Universidad Finis Terrae en Chile de un proceso evaluativo denominado “Evaluación intermedia de Competencias”, que comenzó tímidamente como un proyecto piloto de innovación curricular y terminó siendo un hito instaurado e importante para el seguimiento curricular del trayecto formativo en todas las carreras de la Universidad.

Si bien como ya detallamos en el capítulo anterior, se ha adaptado la “**Espiral Autorreflexiva**” de Kemmis y McTaggart (1988, 2000).

La idea central es generar cuatro fases o momentos interrelacionados, organizados sobre dos ejes:

- El primero **estratégico** constituido por la **acción** y la **reflexión**. Lo anterior es particularmente importante a la luz de los estudios de Fullan (2002), Perrenoud (2004) que señalan la relevancia de la reflexión sobre la práctica para promover modificaciones estratégicas en las prácticas académicas.



- El segundo eje corresponde al **organizativo**, compuesto por la **planificación** y la **observación** además de su correspondiente proceso de **evaluación**, manteniendo dos ciclos de investigación acción.

La idea es compartir el conocimiento generado a través de esta investigación acción para poder contribuir a que otras organizaciones educativas puedan transferir de acuerdo a sus contextos particulares la innovación sobre la evaluación intermedia de competencias para mejorar la formación de los futuros profesionales. Sin embargo, el principal objetivo es poder contribuir al desarrollo del conocimiento interno de los procesos de la propia universidad para poder enriquecerlos y mejorar.

## **5.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL**

### **5.1.1 Antecedentes históricos de la Universidad Finis Terrae**

La Universidad Finis Terrae se fundó el 26 de octubre de 1981, como respuesta a la necesidad de formar profesionales capaces de dirigir y liderar el proceso de profundas transformaciones al que se enfrentaba nuestra sociedad. Así, de acuerdo al artículo tercero de sus Estatutos, la Fundación Universidad Finis Terrae se constituyó como una Institución de educación superior de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia.

El 14 de enero del año 1982, la Universidad obtuvo el debido reconocimiento por parte del Consejo Superior de Educación, según consta en el Oficio N°62 de dicho organismo, actual Consejo Nacional de Educación. A pesar de ello, la puesta en marcha de la Universidad debió postergarse hasta el año 1988, principalmente por los efectos de la crisis económica que sufrió Chile entre los años 1982 y 1984.

En el año 1987, la Universidad actualizó el proyecto institucional para ajustarlo a la nueva realidad del país, manteniendo su nombre y propósitos originarios. Luego, en marzo de 1988, la Universidad inició sus actividades académicas en instalaciones de Santiago Centro, donde comenzó a impartir Derecho e Ingeniería Comercial.

A menos de un año de su funcionamiento, la Universidad adquirió, paulatinamente, un conjunto de propiedades que le permitieron crecer considerablemente en superficie e infraestructura, para consolidar su campus ubicado en la comuna de Providencia.

Durante esta primera etapa, la Institución buscó incrementar la calidad docente y lograr la excelencia académica en el menor plazo posible. Así, la Universidad expandió la oferta de carreras, desarrolló la normativa académica correspondiente y creó un sistema de becas para el apoyo socioeconómico de los estudiantes admitidos.

Como consecuencia de un trabajo riguroso orientado a cumplir su proyecto institucional, la Universidad Finis Terrae obtuvo su autonomía el 25 de enero de 1996, según consta en acta 026/96 del Consejo Superior de Educación.

En diciembre del año 1999 la Universidad suscribió un convenio de asociación con la congregación religiosa Legionarios de Cristo, con lo cual la Universidad se estructuró manteniendo su orientación y propósitos fundamentales.

Así, en el año 2005 comenzó a implementarse el Modelo Formativo Finis Terrae, con la finalidad de ofrecer al país profesionales bien preparados y comprometidos con la sociedad, mediante una educación integral, adecuada a las exigencias de un mundo

globalizado y en permanente cambio, con una duración de estudios de especialización y factibilidad propios de cada disciplina.

En el año 2006 se elaboró un Plan Estratégico Institucional que se constituyó en el eje orientador de las acciones de la Universidad para cumplir con sus metas y objetivos, asumiéndose de manera permanente una cultura de dirección estratégica, de acuerdo a procedimientos estandarizados y acordes con el nivel de desarrollo alcanzado. Este plan proporcionó las orientaciones para el período 2006-2011, el cual tuvo continuidad en el periodo 2011-2015. En el año 2015 se revisa la misión, se consolida el ideario institucional y se renuevan los lineamientos estratégicos para su desarrollo en el próximo quinquenio; consolidando, de esta forma, el plan a nivel institucional y de las Unidades académicas para el 2016-2020.

Producto de la reflexión y trabajo realizado en el trabajo de formulación estratégica. Se establecen 5 líneas que configuran el Modelo de Planificación Estratégica, considerado el foco de las estrategias establecidas por la Institución. Las Líneas Estratégicas son ámbitos de acción estratégicos, con foco institucional en lo prioritario y que agrupan objetivos para el cumplimiento de los mismos.

- **Línea Estratégica Desarrollo Académico:** Colocar al centro del Plan Estratégico el desarrollo académico, dado que en ello radica el dar fiel cumplimiento a la promesa de ofrecer una formación de excelencia acorde a las exigencias de la misión, de los alumnos y de la sociedad.
- **Línea Estratégica Identidad y Comunidad:** consolidar la construcción de una Comunidad identificada con la Misión y Propósitos Institucionales y generar una sintonía cada vez mayor de todos los miembros de la comunidad universitaria con el Ideario.

- **Línea Estratégica Fortalecimiento de la Investigación y el Postgrado:** Transitar a una etapa de mayor madurez y abordar explícitamente la investigación como parte esencial del ser Universidad.
- **Línea Estratégica Posicionamiento y Experiencia Universitaria:** Difundir de forma adecuada en cantidad y calidad las actividades de la Universidad. Es necesario darnos a conocer con mayor fuerza, tanto en lo que respecta a nuestro ser como a nuestro hacer.
- **Línea Estratégica Fortalecimiento Económico y Sustentabilidad:** Proveer de una base económica y financiera sólida que permita llevar adelante el proyecto formativo de la Universidad, y que además permita enfrentar las oscilaciones del medio externo.

En el mismo año 2006, la Universidad decide someterse al proceso de acreditación institucional administrado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) conforme a las disposiciones de la ley 20.129. Para ello las autoridades de la Universidad convocaron a los distintos estamentos a desarrollar los procesos de autoevaluación institucional, que permitieron en 2007 obtener 3 años de acreditación en las áreas de gestión institucional y docencia conducente a título, acreditación que se mantuvo en el año 2010 por un periodo de 5 años en las áreas obligatorias, ya acreditadas, y en el área electiva de vinculación con el medio. En el año 2015, la Universidad renovó su acreditación en las tres áreas señaladas por un periodo de 4 años que culmina el 18 de noviembre del año 2019.

A fines del año 2011, motivada por el aprendizaje y el conjunto de mejoras logrados en estos últimos años, la Universidad presenta un proyecto al Fondo de Innovación Académica (FIAC) del programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación de Chile. El proyecto, denominado “Modelo de excelencia en gestión para instituciones de educación superior en Chile”,

obtiene fondos para su desarrollo y se transforma en un agente de aprendizaje e instalación del actual sistema de gestión de la mejora continua (SGMC-UFT), con el fin de fortalecer, profesionalizar y extender de manera sistemática las políticas y los sistemas de aseguramiento de la calidad al interior de la Institución.

El nivel de desarrollo alcanzado hasta el año 2012 impulsó a la Universidad a incorporarse, junto a otras siete universidades privadas, al sistema único de admisión de estudiantes a la educación superior, el cual es administrado por el Consejo de Rectores de las Universidades de Chile y donde la Universidad se mantiene adscrita a la fecha.

El año 2016 el Senado aprueba la glosa de la ley presupuestaria para iniciar la gratuidad universitaria, lo que permitiría financiar la matrícula y aranceles de estudiantes que pertenecen a los cinco primeros deciles de la población chilena. Después de mucho análisis el Consejo Superior de la Universidad asumió la decisión de incorporarse a este proceso de gratuidad la víspera del inicio de las postulaciones. En palabras del Rector Cristián Nazer, este paso, si bien conllevaría no pocos riesgos para la sustentabilidad de la Universidad, fue una muy buena señal para la sociedad y prueba de ello es que los procesos de admisión 2016 - 2017 podemos calificarlos de exitosos, ya que no sólo crecimos en el número de alumnos nuevos, sino también, y muy significativamente, en el puntaje ponderado de ingreso, siendo, como pudimos ver en los medios públicos, a fines de enero, la Universidad que más creció en su promedio de puntaje ponderado (8 puntos).

Un hecho muy relevante es que de los 1763 alumnos que ya están matriculados un 42% es beneficiario de gratuidad. Todo ello implica una renovada responsabilidad con nuestros alumnos; ya que si siempre hemos tenido una conciencia clara de que debemos acompañar a nuestros alumnos en su proceso formativo, ese esfuerzo, hoy, debe ser redoblado. Y ése es el compromiso que todos los que estamos aquí quisiera que tomáramos. Cada quien desde su puesto de trabajo debe ver la manera en que aporta a hacer realidad el sueño de estos jóvenes que han venido a

nuestra casa a buscar, y a encontrar, un nuevo horizonte para sus vidas. Qué mayor satisfacción podríamos tener. (Nazer, 2016).

### 5.1.2 Propósitos e ideario de la Universidad Finis Terrae

Para orientar su desarrollo institucional, la Universidad Finis Terrae ha definido las siguientes declaraciones que forman parte de un ideario institucional:

- **Identidad:** La Universidad Finis Terrae se considera una Institución católica de educación superior y forma parte de las instituciones educativas del Movimiento Regnum Christi.
- **Misión:** Contribuir a la formación integral de personas que sean agentes de transformación de la sociedad y de la cultura conforme a los valores cristianos, y construir una comunidad académica de excelencia que busca la verdad, el bien y la belleza.
- **Propósitos**
  - i. Formar integralmente a personas.
  - ii. Formar profesionales de excelencia.
  - iii. Formar personas comprometidas.
  - iv. Formar una comunidad que busca la verdad, aprende y enseña.
  - v. Formar una comunidad al servicio de la sociedad.
- **Valores**
  - i. Centralidad de la persona.
  - ii. Sentido de trascendencia.
  - iii. Pasión por la verdad.
  - iv. Búsqueda del bien común.
  - v. Admiración por la belleza.
  - vi. Apertura al diálogo.
- **Lema:** *“Vince in bono malum”, - “Vencer al mal con el bien”.*

## 5.2 MODELO FORMATIVO FINIS TERRAE

En consideración de la misión, los propósitos UFT y los principios antropológicos y técnicos que orientan el quehacer educativo de la Universidad, el Modelo Formativo Finis Terrae define un conjunto de 6 ejes técnicos que se conjugan para dar lugar a los perfiles de egreso, los planes de estudio y los programas curriculares que permiten desarrollarlos.

Estos ejes estratégicos o técnicos son los siguientes: (i) Orientación preferente por competencias en asignaturas troncales; (ii) incorporación de créditos académicos como unidad de medida del trabajo del estudiante; (iii) optimización del currículo de las carreras; (iv) vinculación con el posgrado; (v) incorporación de un currículo complementario; e (vi) incorporación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este Modelo Formativo los planes y programas de estudio de las carreras que imparte la Universidad se componen del Currículum de la especialidad y de un Currículum Complementario, que a su vez está constituido por un área de Formación General y un área de Competencias Genéricas Universales.

Asimismo, en el Modelo Formativo el docente tiene la responsabilidad de asumir un papel de mediador para los alumnos. Lo anterior, implica que los profesores están llamados a incorporar a sus cursos metodologías activas de enseñanza y por consiguiente procesos evaluativos estratégicos y pertinentes que por una parte se transformen en una instancia más de aprendizaje y que por otra, permitan evaluar la evolución o el desarrollo de las competencias de sus respectivas especialidades. Para esto, la Universidad los ha capacitado en el uso de estas herramientas didácticas, a través de un Diplomado en Metodologías y Habilidades Docentes.

El Currículo de la Especialidad desarrolla las competencias específicas de la disciplina, a través de sus asignaturas troncales, mientras que las competencias genéricas universales (Liderazgo- trabajo en equipo, creatividad - Resolución de problemas) de la línea de habilidades, se desarrollan en el Currículum Complementario como asignaturas obligatorias para todos los alumnos de la Universidad Finis Terrae.

Para lo anterior, se ha desarrollado un modelo de evaluación de avances de competencias intermedias (medición de medio camino dentro del plan de estudios) que consiste en un proceso evaluativo sustentado bajo el paradigma de la “Evaluación Auténtica o Contextualizada” (Condemarín, 2000) y cuyo principal objetivo es observar el desarrollo de competencias de especialidad, asociadas a las distintas disciplinas. La principal característica de este proceso es que estas competencias (entendidas como conocimientos, desempeños y actitudes o valores en contexto determinado) se evalúan en un contexto real o lo más aproximado a los distintos campos laborales teniendo como objetivo central, el transformar el conocimiento en conocimiento estratégico desarrollado de manera sistemática e intencionada, a través de tareas auténticas (Monereo, 2003).

**Ilustración 26: Evaluación Auténtica**  
**Fuente: Elaboración propia**



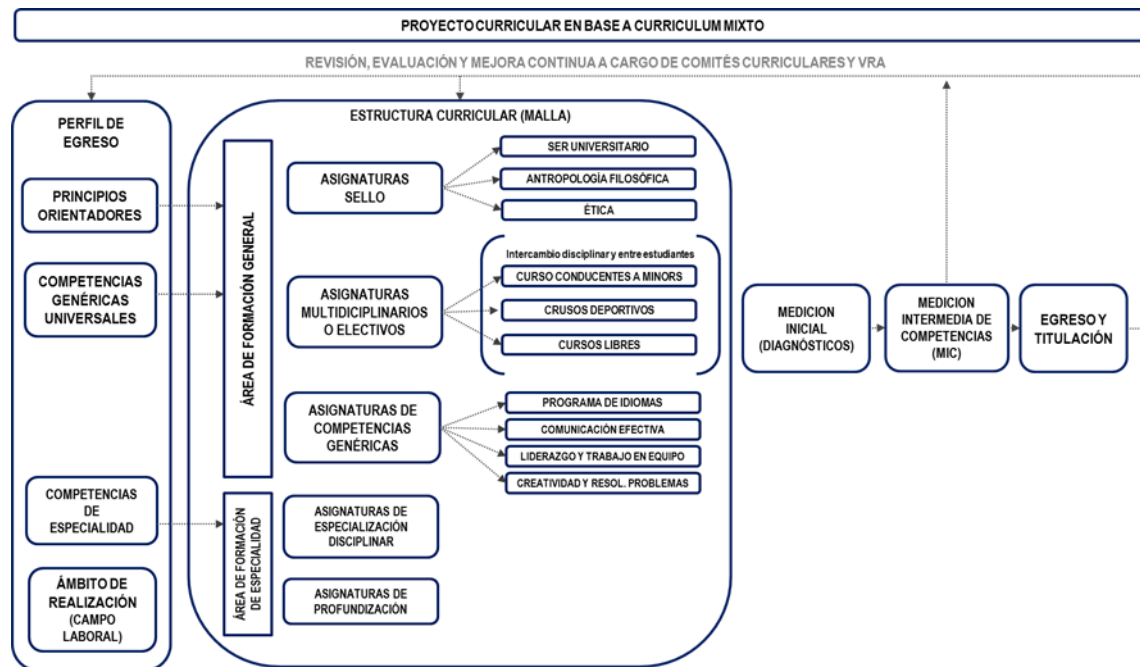


El despliegue del **Modelo Formativo Finis Terrae se sustenta en un enfoque curricular mixto** porque en él la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. En este enfoque se reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, filosofía, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido (Díaz Barriga, 2012).

En este enfoque curricular, el proceso formativo se concibe como un proceso de construcción y selección de saberes y valores, expresados en un conjunto de competencias tanto genéricas como de especialidad. Bajo estas disposiciones, el perfil de egreso se compone de una declaración de los principios orientadores, un conjunto de competencias genéricas universales y de la especialidad y, finalmente, una descripción del ámbito de realización de dicho perfil.

Las declaraciones contenidas en el perfil de egreso constituyen un compromiso formativo contextualizado en la profesión, la cual es ofrecida por la Universidad a la sociedad y la comunidad interna, especialmente para los estudiantes y docentes mediadores del proceso de formación. De esta manera, para dar cuenta del logro del perfil de egreso al término del trayecto formativo, el modelo exige tres instancias diferenciadas de evaluación: inicial, intermedia y final. **En esta tesis, el foco está puesto en el proceso de Evaluación Intermedia de competencias.**

**Ilustración 27: Modelo Formativo U. Finis Terrae**  
**Fuente: Vicerrectoría Académica-UACEI. 2015**



### 5.3 EL COMIENZO DE UN CAMINO HACIA LA MEJORA EDUCATIVA

Proceso de evaluación Intermedia de Competencias (MIC) en la UFT: una instancia de aprendizaje estratégico

#### 5.3.1 Ciclo 1:

##### a) Ciclo 1: Etapa de reflexión (año 2006 -2007)

Habiendo transcurrido ya 12 años, desde que se iniciaron las primeras conversaciones y se produjeron los primeros documentos relativos a un proyecto de Modelo Formativo para la Universidad Finis Terrae, es importante relatar lo que ha sido la implementación de este Modelo en la Universidad ya que su historia ha sido crucial para sentar las bases del trabajo que esta tesis desarrolla.

Uno de los primeros diagnósticos que realizó el equipo recién llegado a conformar la Vicerrectoría Académica, fue constatar la necesidad de alinear los planes y programas de estudios de las carreras con la Misión de la Universidad, algunos planes tenían un exceso de asignaturas optativas o poco significativas con el desarrollo fundamental de la carrera, otras carreras no contaban con perfiles de egreso claros y declarados y lo más importante es que ninguna de ellas establecía un sello común que pudiera identificar al egresado con la Universidad.

De ahí que el trabajo que inició la Vicerrectoría Académica fue generar un Modelo Formativo que permitiera modificar la situación descrita y a su vez presentara una propuesta integradora moderna y acorde a los tiempos que ya se estaban viviendo producto al acuerdo de Bolonia (1999) que considerara el tipo y características de alumno que ingresaría a un mundo y a un siglo diametralmente distinto al vivido. Un mundo fundamentalmente vinculado al desarrollo del conocimiento y globalizado.

Un primer documento denominado Proyecto de Nuevo Modelo Formativo para la Universidad Finis Terrae, generado por la Vicerrectoría Académica (Marzo 2005), trata en su parte introductoria, precisamente de la evolución que se ha experimentado en el último tiempo y que las transformaciones al mercado laboral serán muy profundas en el siglo 21. Se señalaba ahí que:

“Las Universidades son expertas en transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas. Los empleadores, los egresados y los académicos están de acuerdo en esto. Igualmente cierto es, que los requisitos de una sociedad en constante proceso de cambio son tales, que los estudiantes, cualquiera sea su edad, necesitan desarrollar capacidades generales junto a sus conocimientos” (Vega, 2005).

Aquí se destaca la idea de que los planes de estudios no solo deben contemplar asignaturas de la especialidad. También en dicho documento se señalaba “La transmisión frontal de conocimientos, clase expositiva, alumnos pasivos, introducción memorística, están conociendo su ocaso. Las nuevas tendencias apuntan a una formación para la vida, mediante el cual el alumno aprende a aprender, a fin de desarrollarse en un mundo en constante cambio”. Esto sería la base para nuestro programa de metodologías activas dirigido a los académicos de la Universidad.

Luego de numerosos análisis y discusiones, a todo nivel en la estructura de la Universidad. El proyecto se puso en marcha a mediados de año 2005; después de haber sido formalmente aprobado en el Consejo Académico y Consejo Superior de la Institución.

El proyecto consideró una amplia participación de directivos académicos, profesionales de la administración central y por cierto del reducido número de integrantes de esta Vicerrectoría. De esta manera, se constituyeron varias comisiones que estudiaron, analizaron y resolvieron numerosos temas que proponía el proyecto del Modelo Formativo.

Se constituyeron comisiones para definir los créditos académicos, la formación general, las habilidades y competencias, y una última que tenía que ver con el trabajo específico con cada carrera bajo los conceptos de, hacer al alumno el propio gestor y actor de su proceso de aprendizaje. Identificar las demandas del mercado laboral. Flexibilizar el proceso de aprendizaje. Acercar la formación que brindan las carreras a normas y estándares internacionalmente reconocidas.

El fruto del trabajo de cada una de las Comisiones, se expuso en un Consejo Académico Ampliado el 24 de agosto de 2005. Posteriormente, se determinó por parte de las autoridades superiores, generar un nuevo documento denominado: Orientaciones para la Implementación del Nuevo Modelo Formativo (existente hasta hoy y renovado), para permitir clarificar y ordenar las principales variables que permitirían la implementación práctica del Modelo en cada una de las carreras.

Así en Formación General se establecieron 7 áreas (Historia / Literatura / Arte/ Economía, Política, Relaciones Internacionales / Ciencias y Tecnología / Ética y Deportes).

En Habilidades y Competencias, basados en las competencias del Modelo Tunnicliffe, se establecieron inglés, alfabetización digital, manejo del lenguaje oral y escrito (Comunicación Efectiva), liderazgo y trabajo en equipo, creatividad y resolución de problemas. Actualmente, alfabetización digital ya no está.

En la comisión de creditaje académico, después de un largo análisis e informes, se adoptó como una forma de organizar y ordenar el trabajo curricular, el sistema de créditos americanos. Sin embargo, actualmente se transita a pasos agigantados hacia el Sistema de Créditos Transferibles de Chile (SCT) teniendo como objetivo central, estimar la carga real de trabajo académico de cada estudiante y en función de este antecedente reorientar las actividades y metodologías de cada asignatura.

La Vicerrectoría Académica, por su parte, estableció las estructuras de los programas académicos (cursos troncales, cursos de especialización, cursos complementarios, los porcentajes y rangos de créditos y el diseño curricular basado preferentemente en competencias).

Igualmente se trabajó con cada una de las carreras de la Universidad, estructurando el programa a realizar para la elaboración de nuevos planes y programas de estudios que contemplaran al menos, los siguientes puntos:

- Análisis Institucional y Ocupacional.
- Determinación de las competencias genéricas y específicas.
- Determinación de los contenidos de la malla curricular, para desarrollar esas competencias.
- Elaboración de los Programas de cada asignatura.
- Ejecución de los Planes de estudio.
- Medición de resultados, evaluación y retroalimentación.

Así se trabajó con cada una de las carreras, durante todo el año 2006, en un proceso lento, acucioso, con avances y retrocesos y que finalmente dio fruto a fines del año 2007 con las primeras carreras adecuadas al Modelo Formativo.

Con cada uno de los Planes de Estudios presentados y aprobados en los respectivos Consejos de Facultad y/o Escuela, se trabajó en Vicerrectoría Académica revisando cada uno de los cumplimientos de normas de la implementación del Modelo Formativo. Como una manera de validar y tener una evaluación más completa del trabajo realizado, se estableció como procedimiento permanente el envío de cada proyecto curricular a un Par Evaluador Externo en calidad de experto (por lo general destacado profesor de una Universidad tradicional), para su análisis independiente. Este último punto resultó ser clave en el análisis de los planes de Estudios especialmente como aporte a cada especialidad y fue muy bien evaluado en el primer

proceso de Acreditación Institucional de la Universidad así como también en todos los que han continuado.

En el año 2008, se inició la aplicación del Modelo Formativo en 10 carreras (Arte, Ciencias de la Familia, Derecho, Educación Parvularia, Educación Básica, Historia, Ingeniería Comercial, Literatura, Periodismo y Teatro). El año 2009 se incorporó Pedagogía en Religión. También ese año, se realizó una modificación al área de Formación General, se incorporaron dos cursos sellos (Ser Universitario y Antropología) los que pasaron, junto a Ética que ya estaba, a ser cursos obligatorios para todos los alumnos de la Institución.

De esta manera, a partir de marzo de 2010, todas las carreras de la Universidad se desarrollan en base a los lineamientos del Modelo Formativo Finis Terrae, dando cumplimiento a la primera fase del Modelo de tener planes de estudios y metodologías de enseñanza adecuadas a la realidad del siglo veintiuno y con el sello de esta Universidad.

**Sin embargo, los desafíos curriculares no terminaron aquí. Todo lo contrario, se podría decir que aquí comienza nuestra historia...debíamos crecer.**

Podríamos decir que teníamos planes de estudios alineados, profesores preparados (tema en el que seguimos trabajando) en el uso de metodologías activas (especialmente, método de casos, metodología de proyectos y aprendizaje basado en problemas), programas de asignaturas ordenados bajo un formato común que permitía diferenciar asignaturas troncales de aquellas que no lo son. Habíamos definido, después de un tortuoso y largo proceso de aprendizaje institucional que significaba y cuál sería el concepto de competencia de especialidad que utilizaríamos. Teníamos perfiles de egreso

bien contruidos, evaluables y que contienen todo lo requerido según los estándares fijados desde la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

En cada carrera de la universidad, habíamos constituido los equipos denominados Comités curriculares, conformados por profesores especialistas en cada una de sus líneas además de los Directores de carreras y los Secretarios Académicos. Estos importantes equipos tienen la misión de velar por el desarrollo curricular de cada una de sus carreras, mantener actualizados los programas de asignaturas, estar atentos a las bibliografías y apoyar curricularmente a los profesores de sus respectivas líneas. Su trabajo es fundamental.

**b) Ciclo 1: Planificación, “¿Qué debemos hacer?”**

Ya teníamos instalado el Modelo Formativo (en ningún caso maduro, el “apostolado” continuaba), teníamos a estos comités curriculares que había que formar y asesorar, teníamos planes de estudios desafiantes, con “competencias” que claramente eran vistas para algunos como “una moda” o un “disfraz de los típicos objetivos”; sin embargo, también había muchos profesores y directivos que sabíamos que esto no tenía vuelta atrás, necesitábamos cambiar la forma de educar y de formar a nuestros profesionales para Chile.

A nivel micro curricular o al interior de los distintos cursos, habíamos logrado utilizar metodologías activas y darle al estudiante el real protagonismo que este nuevo paradigma plantea. Los profesores comenzaban a entender que su rol ya no sería el mismo, necesitábamos “mediadores” tal como lo planteaba Feuerstein. Tema que aún año 2017, seguimos creyendo y trabajando fuertemente.



Por mi cargo en la universidad (Directora de innovación Curricular y Formación docente), además de ser profesora, mi principal función a partir del año 2006, fue apoyar a los comités curriculares en el proceso de apropiación de sus respectivos planes de estudios y del modelo formativo que subyace a cada uno de estos. La tarea no era fácil pero sí desafiante y muy importante, ya que en nuestras manos ante todo está la formación integral de personas aún en crecimiento.

Para esto, se planificaron reuniones semanales con cada uno de estos equipos, ya que el fin era que terminaran siendo verdaderas comunidades de aprendizaje empoderadas de sus carreras y de sus procesos formativos. Estas se mantienen hasta hoy. Aquí comienza mi papel de “amiga crítica”.

Cómo pilares de esta primera etapa de conformación de estos equipos, había temas e interrogantes que tenían prioridad, entre los que se destacan los siguientes:

- Comprender el porqué del Modelo Formativo y por tanto ¿en qué consistía este curriculum mixto?.
- Rediseñar los perfiles de egreso.
- Entender cuán importante eran los conceptos de currículum, de diseño curricular, de plan de estudios, de competencias, de trazabilidad o mapeo de estas, de niveles de logro y por sobre todo de evaluación auténtica.
- ¿De qué manera haríamos entonces el seguimiento del trayecto formativo? (tema que debíamos crear e implementar).

Con cada Comité Curricular, se establecían reuniones fijas por lo menos quincenales (aunque la periodicidad dependía, hasta hoy, del trabajo que hubiese que realizar). En cada una de las agendas de trabajo estaban consignados los temas prioritarios antes mencionados.

Es importante tener presente que cada uno de los profesores que componen estos comités curriculares son especialistas en sus áreas pero obviamente no en educación (y no tendrían por qué serlo) por lo que el desafío era “transformar” a arquitectos, médicos, kinesiólogos, odontólogos, educadores, historiadores, etc. en formadores de... tarea que implica mirar sus respectivas disciplinas desde otro ángulo absolutamente nuevo para cada uno de ellos.

En mi tarea de amiga crítica y participando absolutamente de cada uno de estos equipos de profesores, mi labor era presentar cada concepto y establecer las metas de cada reunión. Mediar en las discusiones conceptuales y otras no tanto con el propósito de llegar a acuerdos respecto de cada etapa del plan de estudios. Terminar cada reunión con un producto concreto y consensuado y sistematizar todas estas fases.

Esta etapa de planificación puede mostrarse a través del siguiente esquema:

**Ilustración 28: Diagrama del trayecto formativo UFT**  
Fuente: Elaboración propia



**c) Ciclo 1: Actuar... "Manos a la obra"**

Ya estaban fijadas las reuniones con cada carrera. Aquí comenzaba "lo bueno"....

Cada Director de carrera, convocaba a sus coordinadores de líneas a su primera reunión de trabajo, reunión a la cuál llegaría esta "directora de la Vicerrectoría Académica" (en calidad de "experta") a decirnos (obligadamente) "que hacer y cómo hacerlo"...sin embargo, al conocernos, presentarnos, crear un ambiente distendido (tomarnos un café), comenzaba la "exposición"... y el enfoque era muy distinto, yo me ponía a su disposición para que pudiésemos aprender juntos, nos necesitábamos, yo no sabía de sus especialidades y ellos no sabían qué hacer con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de sus carreras ni menos ahora que tal como ellos lo planteaban, "nos pedían competencias". El trayecto formativo era una especie de "dibujo virtual" que para muchos nunca había sido pensado o imaginado como un camino. Si tuviese que resumir el resultado de estas primeras reuniones, y como parte de todo proceso de innovación que genera incertidumbre (Margalef y Pareja, 2008) se daba una parte importante de "catarsis" hasta que se podía comenzar con otra fase de disposición al trabajo que nos convocaba. Todo esto, repetido como una especie de "deja vu", en cada una de las primeras reuniones de todas las carreras de la universidad.

A lo largo de este trabajo con los distintos equipos de profesores, me fui dando cuenta que lo fundamental, además del trabajo curricular, era que se conformaran como equipos de trabajo y lo deseable era conformar comunidades de aprendizaje de profesores que aprenden colaborativamente. La idea era que cada uno pusiera al servicio de los demás y de sus carreras, sus distintos talentos y conocimientos para

que pudiesen sentir que en esta ardua misión no estaban solos. Para trabajar un currículum preferentemente por competencias, el trabajo en equipo es IMPRESCINDIBLE puesto que la coordinación entre procesos de enseñanza, metodologías, contenidos, sistemas evaluativos, etc. debe ser total y conocida por todos. Aquí las “islas” no sirven, no funcionan. Aquí todos estamos implicados y somos responsables de los resultados. Esta hasta ahora es “nuestra” consigna.

Si tuviese que presentar en un orden de importancia los temas abordados con estos comités curriculares, diría que siempre comenzamos por el análisis y re construcción de los perfiles de egreso, ya que estos serían nuestro “faro” o la meta a lograr al finalizar el trayecto formativo. Para esto, cada sesión destinada a este tema era una “clase compartida” de modo que a la siguiente reunión el equipo de coordinadores llegara con una propuesta de perfil para terminar de construirlos juntos. Todas las reuniones debían terminar con un producto construido, listo. Metodología que resultó motivadora ya que la tarea no quedaba para “después”, por lo que también se lograban aprendizajes profundos de cada tema.

Posteriormente, y ya con el perfil de egreso definido, comenzaba el desafío de formular las competencias de especialidad que debían aparecer o desprenderse de este perfil de egreso. Aquí la pista se ponía un poco más difícil por las propias características polisémicas del concepto (ya tratado en el marco teórico). Sin embargo, teníamos la definición adoptada por la institución y mi tarea era facilitar que pudiesen concretarla a sus especialidades. Para esto, diseñé un documento denominado “Glosario de componentes curriculares” (ver anexos), que pasó a ser uno de los documentos oficiales de apoyo al trabajo de los comités curriculares.

En síntesis, nuestra competencia era definida según Tardif (2006), como:

Una competencia es un saber actuar complejo, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo que se apoya en la integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto), lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación.

Sin embargo, esta definición había que operacionalizarla y concretarla en cada disciplina. El impacto en un primer momento no era menor. Para esto, comenzamos por analizar en conjunto la definición y extraer lo esencial, sus componentes. La pregunta era entonces ¿en qué nos fijamos?. Para esto tomamos tres componentes que a continuación señalo: Componentes de la Competencia, Niveles de Logro y Contextos de realización.

- Cuando formulamos una competencia de especialidad debe contener **los siguientes componentes:**

**Ilustración 29: Componentes de una Competencia**  
Fuente: Elaboración propia



- Sin embargo, también debíamos comprender que a lo largo del trayecto formativo estas competencias de nuestro perfil de egreso, **deben tener “niveles de Logros”** tales como los que se presentan a continuación:

**Ilustración 30: Tabla Niveles de logro de Competencias**  
**Fuente: Adaptado de (Tobón, Pimienta y García 2010)**

NIVELES DE LOGRO O DOMINIO	
Indicadores de niveles de dominio	
Nivel de dominio	Características
Inicial-receptivo	Tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado. Requiere apoyo continuo. Mucha mediación del profesor.
Básico	Tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos. Mucha mediación del profesor.
Autónomo	Se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos. Se caracteriza por la autonomía. <b>Logro del perfil de egreso.</b>
Estratégico	Analiza sistemáticamente las situaciones, considera el pasado y el futuro. Presenta creatividad e innovación. <b>Corresponde ya al perfil profesional.</b>

- Por último, era necesario entender que para trabajar con competencias es OBLIGATORIO tener claro **los contextos de realización**, es decir, dónde podremos realmente observar su desarrollo. Para esto, también existen progresiones como en todo practicum. Por lo tanto implicó (hasta hoy) repensar las actividades, los procesos de simulación, las prácticas reales, los ámbitos laborales y la progresión que todo este trabajo debía considerar etc.

A la luz de lo anterior, cada comité curricular fue estableciendo sus competencias de especialidad, determinando sus asignaturas troncales, realizando el mapeo y la trazabilidad de estas competencias a lo largo del plan de estudios, revisando por tanto los programas de asignaturas y trabajando con los profesores para que fuesen siendo parte de este proceso.

**d) Ejemplificación Ciclo 1: Escuela de Teatro**

Para ejemplificar lo realizado en este Ciclo 1, presento parte del trabajo realizado por la Escuela de Teatro, perteneciente a la Facultad de Comunicación y Humanidades.

- i. **Perfil de Egreso:** El/la egresado/a de la carrera de Teatro de la Universidad Finis Terrae es un/una actor/actriz profesional que reconoce en su oficio una responsabilidad ética tanto con su entorno socio cultural como con su desempeño profesional. Está preparado/a para trabajar en equipo y posee un alto nivel artístico, reflexivo y crítico. Es capaz de crear y estructurar un discurso propio, movilizándolo creativamente recursos técnicos y expresivos de voz y movimiento aplicados a la actuación, en proyectos escénicos en los que participa. Se distingue por experimentar con diversos lenguajes contemporáneos basados en las dramaturgias del cuerpo y de la imagen.

- ii. **Competencias de Especialidad:**

Dentro del plan de estudios de esta carrera, sus líneas de especialidad son tres: Actuación, Voz y Movimiento.

- Desarrolla y ejecuta propuestas actorales creativas en el contexto de su entorno socio cultural, aplicando de manera sistemática diversas técnicas y metodologías de distintas poéticas teatrales. ( ACTUACIÓN)
- Diseña e interpreta partituras físicas a partir del concepto de acción, aplicando recursos técnicos que instalan al cuerpo como una herramienta expresiva esencial, propiciando mediante la investigación de diversos lenguajes escénicos, la creación de dramaturgias corporales. (VOZ)

- Elabora y aplica recursos técnicos y expresivos de la voz, en función de la actuación, a través del desarrollo de lenguajes creativos propios, componiendo e interpretando partituras vocales que integran sonido, palabra y acción. (MOVIMIENTO)

A continuación se presenta una tabla en donde se ejemplifica el mapeo y trazabilidad de la Escuela de Teatro, la cual nos permite evidenciar y monitorear el nivel de logro de cada una de las competencias de especialidad. La fuente de este documento es el Comité Curricular de la Escuela de Teatro y de la investigadora como “amiga crítica”.





### iii. Malla Curricular

Su malla curricular quedó por tanto, configurada de la siguiente manera:

**Ilustración 31: Malla Curricular. Escuela de Teatro. UFT**  
**Fuente: Vicerrectoría Académica. UFT**

	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Línea de Actuación	Actuación I: Percepción, Observación y Biografía	Actuación II: Percepción, Observación y Memoria	Actuación III: Principios del Realismo	Actuación IV: Realismo y Escena	Actuación V: Teatro Clásico	Actuación VI: Estéticas Contemporáneas		
Línea de Voz	Voz I: Anatomía y Función de la Voz Profesional	Voz II: Técnica Vocal y su Aprendizaje	Voz III: La Voz y el Texto	Voz IV: La Palabra y la Imagen	Voz V: Verso	Voz VI: Canto	Taller Integrado	Proyecto de Título
Línea de Movimiento	Movimiento I: Percepción del Cuerpo	Movimiento II: Cuerpo y Espacio	Movimiento III: Cuerpo y Lenguaje	Movimiento IV: Cuerpo y Texto	Movimiento V: Cuerpo y Puesta en Escena	Movimiento VI: Taller de Montaje		
Línea de Historia del Teatro	Historia del Teatro I: Arte, Cultura y Sociedad	Historia del Teatro II: Grecia y Roma	Historia del Teatro III	Historia del Teatro IV	Historia del Teatro V	Historia del Teatro VI	Crítica Teatral	
Línea Plástica			Taller de Diseño		Máscara		Taller de Actuación Audiovisual I	Taller de Actuación Audiovisual II
Línea de Dramaturgia		Percepción Dramática		Dramaturgia de la Palabra		Dramaturgia de la Imagen		
Línea de Gestión							Formulación de Proyectos	Producción y Gestión Cultural
Área de Formación General		Ser Universitario	Electivo I / Minor	Antropología	Electivo II / Minor	Ética	Electivo III / Minor	
Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				
Área de habilidades y competencias	Comunicación Efectiva				Liderazgo y Trabajo en Equipo	Creatividad y Resolución de Problemas		

\*Integración I, II, III, IV, V, VI: instancia metodológica progresiva de movilización creativa de recursos técnicos y expresivos de voz y movimiento, aplicados a la actuación

En síntesis, al “finalizar” este primer ciclo de actuación, deberíamos, en estricto rigor metodológico, comenzar con el proceso de observación y reflexión. Sin embargo, vivir la investigación acción en la práctica real, es mucho más potente y se hace difícil establecer estos hitos tan demarcadamente. Cada ciclo de reflexión, planificación, actuación y observación (Kemmis y McTaggart, 1988,2000) se entrelaza de forma permanente lo que enriquece profundamente el trabajo realizado y por lo tanto, cada nuevo ciclo es parte de

este espiral autorreflexivo y por lo que no termina sino más bien se complejiza y aparecen nuevos desafíos.

### **5.3.2 Ciclo 2**

#### **a) Ciclo 2: Etapa de reflexión**

A partir de todo el trabajo ya relatado en las páginas anteriores, es fundamental pensar respecto del proceso de reflexión profunda y del aprendizaje sostenido que todo este proceso de innovación curricular ha significado para toda la comunidad universitaria y en especial para los profesores pertenecientes a los distintos comités curriculares. Tal como lo plantea Fullan (2002):

El cambio real, por lo tanto, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional. Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso; aspectos que no han sido reconocidos ni apreciados en muchos intentos de reforma (p.13)

Para Fullan (2002) si la mayoría de las estrategias de reformas curriculares sólo se centran en las estructuras, los requerimientos formales impuestos y las actividades basadas prácticamente sólo en la práctica, no aportan ni logran traspasar las culturas existentes, que requieren de nuevas prácticas y valores. Por tanto, este autor afirma que: “la reestructuración (qué puede imponerse) es muy común, mientras que la reculturización (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario”. Y nosotros necesitamos un cambio cultural, valórico y permanente. Nuestro desafío es lo que siempre hemos debido recordar una y otra vez, estamos formando integralmente a profesionales para este siglo XXI.

**b) Ciclo 2: Planificación**

Este gran segundo ciclo significó comenzar a trabajar en el área a la que probablemente le teníamos más “miedo”: ¿Cómo evaluamos?. En relación con este tema, sabíamos que respecto de las asignaturas ya teníamos un poco más dominados los procesos de evaluación auténtica; sin embargo, se nos presentaron dos grandes desafíos. Si por un lado ya habíamos modificado los perfiles de egreso, habíamos determinado competencias de especialidad asociadas, habíamos determinado los niveles de logro para cada etapa del trayecto formativo y teníamos desarrollados los mapas de competencias y su trazabilidad, correspondía por tanto comenzar a diseñar un proceso que nos permitiese evaluar el trayecto formativo (en sí) y analizar de qué manera estábamos siendo capaces de garantizar con los exámenes de finales de grado o de título si el perfil de egreso se había logrado tal como nos habíamos comprometido.

Hasta ahora estábamos un “poco ciegos” de lo que pasaba con el avance del trayecto formativo de cada estudiante, ya que si bien es cierto que teníamos las notas o calificaciones y todos los sistemas modernos para seguirlas, estas no nos permitían observar que las competencias se estuviesen desarrollando como lo habíamos previsto para cada titulación. En muchos casos, sólo nos dábamos cuenta de los resultados de aprendizaje en el examen de título cuando ya como universidad no teníamos margen de poder remediar o nivelar nada. En conclusión, teníamos una tremenda responsabilidad que no estábamos abordando.

Con este problema importante entre manos, la misión junto a los comités curriculares fue empezar a estudiar posibles maneras de generar **evaluaciones curriculares**

**intermedias** de manera de poder realizar un real seguimiento del avance de cada estudiante.

Es así como se decidió analizar lo que pasaba en la escuela de Medicina, cómo abordaban las evaluaciones en los ciclos clínicos. De esta manera llegamos a observar el proceso seguido en “O.S.C.E”, respecto de los cuales presentamos una síntesis que será necesaria para abordar el trabajo evaluativo realizado con posterioridad.

La Evaluación Clínica, Objetiva y Estructurada (E.C.O.E. - de la sigla en inglés O.S.C.E.), es un procedimiento de evaluación de competencias clínicas en el cual los desempeños de los estudiantes son evaluados en forma planificada o estructurada con énfasis en la objetividad del examen (Harden, et al., 1975; Harden, 1988). Es particularmente importante porque la evaluación de habilidades, expresadas a través de conductas o comportamientos, requiere de una demostración (Palacios, 2007). Este procedimiento ha sido validado internacionalmente tanto en los cursos de pregrado (Mavis, et al., 2000; Townsend, et al., 2001) como en los de posgrado (Hodges, et al., 1998; Sibert et al.2001;).

Esta prueba puede ser usada como una evaluación con intencionalidad formativa o sumativa. También provee oportunidad de retroalimentación útil para la revisión del desarrollo curricular (Rahman, 2001).

Ha mostrado cumplir con los criterios de validez, confiabilidad y objetividad en la evaluación en las distintas áreas de dominio, incluyendo la valoración en el área actitudinal (Treviño, 2002). Puede ser implementado en cursos clínicos como complemento de otros tipos de instrumentos de evaluación utilizados

tradicionalmente (Merrick, et al. 2000; Newble & Jaeger 1983) Este procedimiento, que no se plantea como excluyente de las otras modalidades de exámenes utilizados para evaluar competencias clínicas, pretende dotar a la evaluación de un mayor contenido práctico (Ceverino & Madoz, 2000).

Es un procedimiento de evaluación basado en una prueba objetiva, que incluye la observación directa del desempeño del estudiante durante procedimientos o entrevistas clínicas planificadas, también conocidas como “estaciones”. Diversos estudios (Hodges, Regehr, Hanson, Naughton 1998; Townsend, 2001) han demostrado que el ECOE es una herramienta efectiva para evaluar diferentes áreas que los profesionales de la salud deben desarrollar en su formación: capacidad de obtener información de parte del paciente, establecer una relación y comunicación con él, interpretar datos y resolver problemas.

El procedimiento evaluativo es muy versátil en sus utilidades. Puede ser utilizado en cualquier situación en la que se requiera evaluar competencia clínica del estudiante:

- El OSCE puede ser usado en el pregrado como una evaluación final de un curso o como un método más de evaluación formativa dentro de un curso. También puede ser apropiado como examen de Postgrado.
- Se puede utilizar en certificación de competencias según un estándar. El OSCE considera un estándar mínimo y puede ser capaz de discriminar si el estudiante pasa a la siguiente parte de un curso.
- Es útil cuando se usa como un método para proveer retroalimentación durante un curso, porque puede indicar áreas deficitarias del estudiante y,
- Puede contribuir con la selección de estudiantes con una particular habilidad o destreza en algún aspecto clínico determinado.

El OSCE está estructurado para que un grupo de estudiantes se exponga a una variedad de estaciones en las que deberán demostrar diferentes aspectos de la competencia que se quiere evaluar aprovechando al máximo el tiempo disponible. Los estudiantes rotan en una serie de estaciones cronometradas. Un examen ideal debería ser de 20 estaciones. Cada una con un tiempo de 5 a 15 minutos de duración. En cada estación, se solicita a cada estudiante realizar una tarea específica, tal como tomar una anamnesis, realizar un examen físico o realizar un diagnóstico sindromático; aconsejar, a un paciente, escribir una prescripción o reporte; esquematizar, realizar una técnica de tratamiento u otro procedimiento clínico, e interpretar los hallazgos encontrados tales como los informes de laboratorios y rayos x.

Los criterios de evaluación se determinan sobre la base de los objetivos del curso y actividades de aprendizaje. En función de ellos se diseñan para cada estación un formulario o formato de evaluación en estilo escala o lista de chequeo estandarizado (denominada pauta de evaluación), con criterios y sus correspondientes indicadores formulados específicamente, en forma clara y unívoca de modo que especifiquen rasgos observables y esperados de respuesta y su puntaje correspondiente.

Algunas de sus aspectos positivos son:

- Es un procedimiento evaluativo más válido que los usados tradicionalmente para exámenes clínicos.
- El evaluador puede decidir qué competencias clínicas van a ser testados y puede diseñar el escenario para medirlas.

- Se puede controlar no sólo el contenido, sino que también las complejidades del examen clínico y del razonamiento para concretar un diagnóstico y entregar un pronóstico.
- Mediante casos más dirigidos se pueden evaluar gradualmente el logro de competencias en estudiantes novatos y más avanzados.
- Se puede involucrar un amplio rango de conocimientos; habilidades, incluyendo psicomotoras y comunicacionales y actitudes profesionales.
- El procedimiento es más confiable que un examen tradicional para evaluar logro de competencias involucradas en los perfiles de egreso.
- El empleo de una pauta de evaluación o "lista de cotejo" y preguntas de selección múltiple aplicadas por el evaluador permiten una evaluación más objetiva de cada estudiante.
- Permite evaluar a un gran número de estudiantes.
- Permite evaluar un mayor número de habilidades del estudiante.
- Los examinadores expertos son utilizados eficientemente, en aquellas áreas en la que no podrían ser sustituidos por otro profesional.
- Por la necesidad de disponer de un resumen escrito para los examinadores, que incluye descripción del escenario y objetivos a evaluar para cada estación, junto a una pauta de evaluación hace posible emplear profesionales examinadores no expertos en especialidades particulares.
- Respecto de cada estación se le entrega una retroalimentación del rendimiento, al estudiante lo que implica una retroalimentación más efectiva y casi inmediata.

Algunas de sus desventajas podrían ser:

- Las competencias de los estudiantes **son examinadas en compartimentos porque no da la posibilidad de estudiar al paciente como un todo.**



- Puede demandar una alta exigencia para examinadores y pacientes. Los examinadores requieren mantener durante todo el procedimiento una atención personalizada respecto de fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes, repitiendo la misma tarea en un número alto de ocasiones lo que podría provocar desatención y cansancio. Esto se podría disminuir si los examinadores cambian de estaciones a mitad de camino durante el examen, pero podría disminuir la consistencia de la evaluación.
- Necesita mayores recursos humanos, materiales y tiempo de preparación si se compara con procedimientos evaluativos tradicionales.
- Los modelos (pacientes o "pacientes simulados") deben ser seleccionados cuidadosamente y las instrucciones diseñadas para minimizar cualquier distorsión por parte de ellos.

### **Aplicación práctica del OSCE**

Existen diferentes estilos de utilización del OSCE para evaluar diferentes aspectos de una misma competencia. Se pueden considerar pocas estaciones que toman períodos de tiempo variables si se pretende evaluar logro de una competencia. Para evaluar dos o más competencias con muchas estaciones se puede tomar un total de tiempo de aproximadamente de cuatro horas. Las estaciones tienen frecuentemente duraciones que fluctúan entre 5 y 15 minutos cada una. Cada estación debe ser diseñada y probada con anticipación; se deben medir los tiempos de cada estación para asegurar que todas ellas puedan ser respondidas por los estudiantes en el tiempo estimado. Las pautas de evaluación deben ser claras y de fácil registro (tipo lista de chequeo).

Se debe planificar cuidadosamente el orden de las rotaciones de estudiantes, de modo que vayan ingresando y circulando en el mismo orden por el circuito de la estación uno hasta la última estación que se ha diseñado para cumplir con todo el circuito.

La sala de evaluación debe estar preparada por adelantado y los evaluadores se reunirán para acordar criterios comunes e iguales ante todas aquellas situaciones que se puedan prever.

En aquellas estaciones en que se requiera la participación de pacientes u otros sujetos a modo de modelos para la evaluación de competencias clínicas, éstos deben ser también claramente instruidos sobre su rol.

Las etapas que conforman un OSCE son las siguientes:

- (1) Planificación.
- (2) Organización del día previo al OSCE.
- (3) El día del OSCE.
- (4) Después del OSCE.

### **(1) Planificación**

Esta etapa es esencial. Una de las primeras decisiones a considerar dice relación con los alcances de la evaluación. Cualquier competencia que se desee evaluar puede ser dividida en objetivos de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales cuyos logros se demostrarán en un contexto “profesional” determinado. **Primer cuestionamiento para el trabajo que necesitábamos.**

Durante esta fase se planifica:

- Los evaluadores deben decidir qué va a ser examinado y el estándar mínimo requerido para aprobar.
- El equipo participante debe ser entrenado: - Evaluadores. - Modelos o pacientes simulados- Cuidador de la sala de espera.
- La documentación necesaria para la evaluación tiene que prepararse, incluyendo: Preguntas- Instrucciones a los examinadores.- Pautas de evaluación (tipo lista de chequeo).

El contenido del examen puede ser resumido en una matriz para asegurar que la evaluación es representativa del rango de competencias que deberían ser examinadas en la misma.

## **(2) Día previo al OSCE**

- En este día se debe realizar: Revisión final de la preparación.
- Arreglo de la sala de espera.
- Entrega de la documentación final para cada evaluador.

## **(3) Día del OSCE**

El organizador del OSCE o coordinador debería llegar a lo menos una hora antes y debería revisar por ejemplo, que todas las camillas (camas), modelos (pacientes o "pacientes simulados") y equipamiento estén en sus posiciones correctas. Mientras un integrante del equipo organizador instruye a los estudiantes, el organizador del OSCE revisa que todos los examinadores hayan llegado y estén en sus estaciones correctas. El cuidador de sala debe velar por la "no-contaminación" (o traspaso de información) de los estudiantes que aún no han rendido el OSCE.

Los estudiantes deben recibir retroalimentación de su actuación o rendimiento, después de cada estación. Las pautas de evaluación, puntaje y anotaciones del evaluador durante el OSCE, pueden ser mostradas a ellos.

#### **(4) Después del OSCE**

Inmediatamente finalizado el OSCE, cada evaluador de estación, se preocupa de ponderar los puntajes a notas y se las entrega al coordinador del OSCE para su debida publicación en una matriz que considere todas las estaciones y el promedio final por cada estudiante.

Posteriormente, docentes y evaluadores podrían también tomar el detalle del rendimiento de los estudiantes en el OSCE, para ser considerados en las conclusiones o análisis posteriores del currículo.

Toda esta indagación era necesaria de considerar y analizar para estudiar las posibilidades de transferir este tipo de procedimiento al sistema de evaluación intermedia de competencias que necesitábamos implementar en las diferentes carreras.

#### **c) Ciclo 2: Actuar, Fase 1 “Manos a la obra”**

Después de inspirarnos con los OSCE o ECOE de medicina y de observarlos en la práctica, consideramos que sería valioso transferir algunos de los aspectos observados en este tipo de evaluación, por ejemplo: el trabajo en equipo de los profesores participantes, las estaciones de trabajo, la etapa de planificación, el período de desarrollo propiamente tal, los instrumentos evaluativos utilizados y el feedback oportuno entregado al estudiante, entre otros. Decidimos comenzar con dos comités

curriculares, los de la carrera de Artes Visuales, Periodismo, Derecho y Auditoría para así diseñar, poner en marcha y reflexionar sobre la “Evaluación Intermedia de Competencias”. Este es el eje del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 6

### EVALUACIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS... EN VIVO Y EN DIRECTO



*A partir de cierto punto en adelante no hay regreso.  
Ese es el punto que hay que alcanzar”*

*Franz Kafka*

---

En este capítulo, expondremos algunos ejemplos de los procesos de evaluación intermedia de competencias, desarrollados en algunas de las carreras de la universidad. Los mismos forman parte del Ciclo 2 de la Fase 2 de la espiral autoreflexiva según la secuencia explicada en el capítulo anterior. La información elaborada a continuación contó con la participación de todos los comités curriculares quienes participaron en la interpretación de los datos.

Nos detendremos con mayor detalle y profundidad en dos carreras en las que se iniciaron las primeras aplicaciones del MIC estas son: Periodismo y Artes Visuales.

Para presentar el análisis y la interpretación de los datos, a través de la voz de sus propios protagonistas, como amiga crítica he organizado la información teniendo en cuenta las siguientes categorías y subcategorías. Las mismas sirven de eje para la presentación de la información correspondiente a cada uno de los equipos o comités curriculares.

**Ilustración 32: Tabla Categorías y Subcategorías de análisis del MIC**  
**Fuente: Elaboración propia**

Categoría	Subcategorías
<b>Antecedentes Generales de la Carrera</b>	Perfil de egreso
	Competencias de especialidad
	Malla curricular
<b>Aplicación del MIC</b>	Antecedentes y descripción del proceso
	Modificación del proceso
	Resultados
<b>Observación y Reflexión</b>	Análisis y sugerencias

## 6.1 EVALUACIÓN INTERMEDIA EN LA CARRERA DE PERIODISMO

### 6.1.1 Antecedentes generales de la Carrera

#### a) El perfil de egreso de la carrera:

“El periodista de la Universidad Finis Terrae es un profesional de las comunicaciones que se caracteriza por su sólido conocimiento de la historia reciente y de los procesos que explican el acontecer noticioso nacional e internacional. Su dominio de la investigación periodística, sus habilidades de expresión oral y escrita, su continua actualización en el manejo de las tecnologías vigentes y su profundo compromiso ético, le capacitan para descubrir historias en la realidad y comunicarlas adecuadamente en los diferentes formatos y estilos periodísticos, y desempeñarse con eficacia y autonomía en medios convencionales y emergentes, tanto en empresas ya establecidas como en emprendimientos propios.”

**b) Competencias de la Especialidad**

- Investiga a través de un método periodístico, es decir, buscar la información nueva y relevante para el público a través de un reporteo acucioso, exhaustivo y despojado de prejuicios.
- Elabora mensajes tomando en cuenta los criterios de selección y estructuración de la información que se ajustan a los diversos géneros y formatos periodísticos.
- Comunica mensajes periodísticos en los lenguajes propios de los respectivos medios (radio, prensa escrita, televisión, soportes digitales), tanto por separado como de manera convergente.
- Desarrolla de manera autónoma proyectos comunicacionales de diversa complejidad.

**a) Malla Curricular**

La Malla Curricular de la Carrera de Periodismo se presenta gráficamente en dos imágenes. En la primera se detalla el curriculum común para todos los estudiantes de la Carrera, y en la segunda se detallan las especializaciones a las que el estudiante puede optar.



**Ilustración 33: Malla Curricular. Carrera de Periodismo. UFT**  
**Fuente: Vicerrectoría Académica. UFT.**

\*Malla referencial y sujeta a modificaciones.  
 Visita [www.fnisterrae.cl](http://www.fnisterrae.cl)

	I semestre	II semestre	III semestre	IV semestre	V semestre	VI semestre	VII semestre	VIII semestre
Prensa escrita	Habilidades del Lenguaje I	Habilidades del Lenguaje II	Redacción	Crónica				
	Periodismo Informativo I	Periodismo Informativo II			Reportajes y Perfiles I	Reportajes y Perfiles II	Entrevista	
Medios audiovisuales y digitales	Herramientas Digitales	Locución	Periodismo Radial I	Periodismo Radial II	Nuevos Soportes	Taller de Nuevos Soportes		Práctica Interna
	Fotografía	Lenguaje Audiovisual	Periodismo Televisivo I	Periodismo Televisivo II	Reportaje Televisivo	Taller de Medios Audiovisuales	Reportaje de Investigación	Proyecto de Tíbuló
Historia y actualidad	Actualidad Nacional	Actualidad Internacional	Historia Moderna de Occidente	Historia Contemporánea de Occidente	Historia de Chile Moderno	Historia de Chile Contemporáneo	Economía Chilena	Actualidad Económica
Análisis e investigación			Teoría de las Comunicaciones	Opinión Pública	Metodología de la Investigación	Taller de Investigación	Ética y Legislación Periodística	
<b>FORMACIÓN GENERAL</b>								
Cursos sello, multidisciplinarios o electivos	Ser Universitario		Ética		Antropología	Electivo I / Minor	Electivo II / Minor	Electivo III / Minor
Desarrollo en competencias		Creatividad y Resolución de Problemas		Liderazgo y Trabajo en Equipo				
Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				

**MENCIONES** Los alumnos deberán optar por una de ellas, a partir del V Semestre.

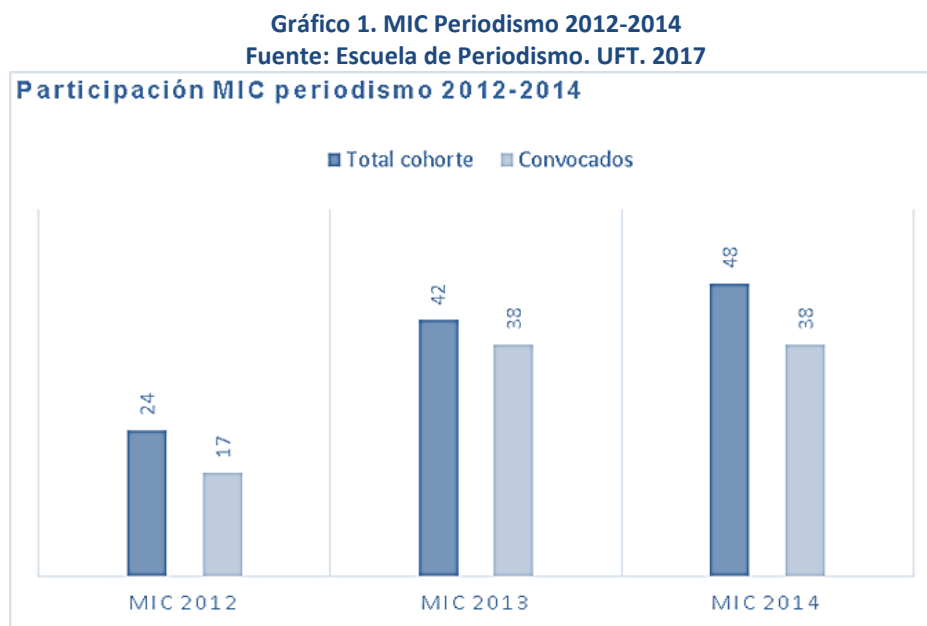
Gestión Cultural			Gestión Cultural y Formulación de Proyectos	Gestión Económica y Financiera	Gestión del Patrimonio Cultural	Proyecto de Gestión Cultural
			Instituciones Culturales y Legislación	Marketing Cultural y RSE	Producción de Eventos Cult. y Eval. de Proyectos	
Comunicación Digital			Arquitectura de la Información	Aplicaciones Integradas	Marketing para la comunicación	Taller de Proyectos Digitales
			Introducción a la Comunicación Digital	Narrativa Multimedia	Gestión de contenidos web	
Comunicación Estratégica			Introducción a la Comunicación Estratégica	Plan de Comunicación	Gestión de Crisis	Proyecto de Responsabilidad Social Empresarial
			Asuntos Públicos	Análisis de Mercado	Marketing para la Comunicación	

\* Para egresar el alumno debe haber aprobado todas las asignaturas más una práctica profesional de tres meses.

## 6.1.2 Aplicación del MIC en la Carrera

### a) Descripción del proceso

El MIC se aplica en Periodismo consecutivamente desde el año 2012. En el año 2014 se aplicó a los estudiantes de ingreso 2013. De los 48 alumnos pertenecientes a esa cohorte, 38 fueron convocados, por cuanto el resto no tenía los ramos contemplados en la medición dentro de su carga académica.



El MIC de Periodismo fue planificado por primera vez, en conjunto con los miembros del comité curricular de la carrera. Se trataba de un anhelo de la dirección, con el objetivo de evaluar no sólo las competencias adquiridas por sus alumnos sino que, en gran medida, tenía la finalidad de valorar el adecuado desarrollo de los ramos troncales de la malla vigente.

Dicho plan de estudios regía desde el Primer semestre de 2010 y desde entonces había sufrido ajustes tanto en sus programas como en los profesores. El cambio de docentes en una carrera como Periodismo no es menor: existe la dificultad evidente de reclutar profesionales destacados en el área que, a la vez, tengan las capacidades para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, a través del manejo de un marco teórico completo y actualizado, su experiencia profesional y las claves del oficio. Además, los contenidos en soportes como radio y televisión van de la mano de los avances técnicos requeridos, tanto en software de edición como en equipos (cámaras, grabadoras, dispositivos móviles que permitan capturar sonido).

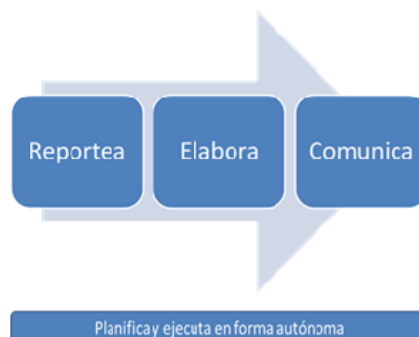
Luego de un año de trabajo (todo el 2012) en la definición de competencias específicas de Periodismo, se determinaron cuatro, las que fueron justamente evaluadas en el MIC ya que están contempladas en los ramos troncales de primer y segundo año.

La Escuela de Periodismo continuó sus aplicaciones –desde 2012- cuyo objetivo principal es evaluar el nivel de avance en el logro de las competencias declaradas por la Escuela en concordancia con su perfil de egreso.

La actividad fue nombrada como “Tercera Jornada de Periodismo en tiempo real”, la que –al igual que en las evaluaciones 2012 y 2013, se buscó replicar el trabajo real de un periodista en las salas de prensa de diarios, radios y canales de televisión. Precisamente, el objetivo es evaluar las competencias adquiridas en los ramos de la línea de destrezas periodísticas de los semestres I, II, III y IV.



Las evaluaciones fueron realizadas en Periodismo Radial II, Periodismo Televisivo II y en Crónica. Cabe precisar que todos los estudiantes que estaban inscritos en alguno de los ramos ya señalados, y que rindieron el MIC, obtuvieron una nota parcial en su respectivo curso. Aquellos que estaban inscritos en uno de esos ramos, pero que, por no pertenecer a las cohortes evaluadas, no debían dar el MIC, realizaron la evaluación respectiva en otra fecha.



Se diseñaron tres rúbricas Prensa Escrita, Radio y Audiovisual (TV). En la primera, se contemplaron 9 criterios: Identificación de la noticia, Selección de fuentes vivas, Selección de fuentes documentales, Estructura del texto; Epígrafe, título, bajada; Lead, Subtítulos, Pauta propia, Redacción (ver Tabla 1).

Los criterios evaluativos de Radio, en tanto, contemplaron siete criterios: Identificación de la noticia, Selección de fuentes, Selección de cuñas, Estructura del libreto, Edición en Audition, Expresión oral, Improvisación (ver Tabla 2).

En la rúbrica Audiovisual, finalmente, se consideraron 10 criterios: Identificación de la nota, Lead, Definición de una estructura, Organización de párrafos y cuñas, Locución, Redacción del enlace, Enlace en cámara, Despacho en directo, Montaje audiovisual, Edición no lineal (ver Tabla 3).

Se mantuvo la modalidad de trabajo consistente en dividirlos en tres grupos, con el fin de que en cada jornada se realizaran las pruebas contempladas en el área de prensa escrita, radio y televisión, de forma simultánea. El diseño de la MIC en Periodismo contempló entregar una pauta temática a las 8.30 de la mañana, para que desarrollaran su trabajo durante el día. Se estableció las horas de 15.00 como plazo máximo de entrega para la entrega de notas radiales, y las 17:00 para las notas de prensa escrita y televisiva.

Se utilizaron todas las instalaciones del subterráneo -2 de la Escuela de Periodismo, lo que significó la suspensión de clases programadas en el estudio de radio, sala computadores Mac, salas de editoras y estudio de Tv. Esta suspensión fue informada a inicio del semestre a los cursos que pudieran verse afectados.

**b) Resultados**

Por razones de espacio se han triangulado los resultados que formaron parte del Informe elaborado por el Comité Curricular y se destacan los elementos esenciales.

Del total de estudiantes que participaron en el proceso del MIC 2014 -38 en total- los correspondientes a la evaluación en Radio fueron 29; mientras que en Prensa Escrita fueron 24; y en Televisión fueron 32.

Respecto de Prensa Escrita, la mitad de los estudiantes presentaron debilidades en redacción, cuya explicación tiene relación con dificultades para trabajar bajo la presión de la hora de entrega, lo que les resta tiempo para editar y, por ende, pulcritud a sus textos. Se trató de problemas actitudinales generalizados para abordar la pauta y proponer una pauta propia, que derivó en pérdida de tiempo o los estudiantes llegaron tarde a escribir, y la consecuente entrega de textos incompletos, desprolijos y con más errores de los habituales.

También fueron detectados problemas en la selección de fuentes documentales, lead, subtítulos e identificación de la noticia. Persiste en los alumnos cierta desidia en la preparación del reporte (escasa lectura de diarios y de búsqueda de información de background), por lo que, al regresar a escribir, no siempre son certeros para identificar lo nuevo que han obtenido y organizan la información relevando datos que ya se conocen o bien no son importantes.

Respecto con la evaluación de Radio, se reitera lo observado en versiones anteriores, es decir, problemas en la detección de la noticia. En este sentido, los estudiantes

confundieron las coordenadas de la pauta UPI (United Press International) -que reseña el quién y dónde- con lo que es la noticia concreta.

Otro aspecto bajo del desempeño fue en el criterio de expresión oral e improvisación. Es notorio que hace falta insistir en trabajar la expresión oral en el curso de locución.

Finalmente, en cuanto a Televisión, las debilidades o fallos detectados en los estudiantes tuvieron relación con una incorrecta incorporación del enlace en la estructura del guion y su posterior lectura frente a cámara. En otro criterio, el reconocimiento de la noticia, se apreció una mejora respecto del MIC 2013.



### 6.1.3. Observación y Reflexión

Al observar los resultados del proceso de MIC en la última versión -también en perspectiva con las versiones pasadas- es posible afirmar que en 2014 hubo una mejoría significativa en el criterio de evaluación de Detección de la noticia, que –como se enfatiza- en años anteriores fue uno de los criterios con menor tasa de logro.

En contraste, persisten algunos problemas. Uno de ellos, vinculados a la redacción. Considerando esta situación es que se sugiere generar un nivel de exigencia mayor en los



ramos de habilidades del Lenguaje. En cuanto al ámbito audiovisual, el desempeño frente a cámara, o en vivo en el locutorio, fue otro de los criterios evaluados en los que se mantienen los bajos niveles de logro. Se propuso, por tanto, que habrá un trabajo remedial alojado en el ramo de locución.

Una conclusión del proceso evaluativo es que se constató un problema transversal –en las tres mediciones – sobre el cumplimiento de los plazos de entrega, sobre todo si se considera que se trata de una evaluación que aspira replicar los tiempos de trabajo que demanda un medio de comunicación tradicional. Como medida remedial se plantea que las rúbricas de todos los exámenes contemplen el criterio de cumplimiento de los plazos de entrega. Las implicancias de esto suponen organizar de otra manera los equipos de trabajo, especialmente en televisión. La profesora a cargo, propuso aumentar el número de jornadas destinadas a la medición de televisión, lo que deberá analizarse en Comité Curricular.

Otra conclusión general del proceso, fue la necesidad de corroborar que todos los profesores que dictan los ramos en los que se aplica MIC, hayan pasado las unidades que aportan a las competencias que en el MIC se medirán, para que no se den situaciones como las que evidenció en televisión.

En particular, en los desempeños escritos, se observó una falta de autonomía para enfrentar el proceso periodístico. Por ello, se sugiere aumentar los ejercicios de reporte en tiempo real en los ramos que preceden la prueba MIC, esto es Periodismo Informativo I y II, e instalar una práctica de escritura mucho más activa (clase a clase o similar) y también el vínculo con temas periodísticos, en la asignatura de Redacción.



En los desempeños radiales, la MIC resultó valiosa, por cuanto replica las circunstancias exactas del trabajo en entorno de una radio informativa. También las rúbricas fueron destacadas por los evaluadores, sin embargo, precisaron la necesidad que estas sean complementadas con comentarios del profesor, de forma que la instancia no sea sólo medición del momento de los estudiantes, sino que también genere un aprendizaje efectivo. Por lo tanto, se sugiere que se separe la variable Cumplimiento de Plazos, al considerarla como un criterio clave. Asimismo, el ítem Identificación de la noticia es relevante. Si bien en la rúbrica existe una pregunta que apunta a la estructura, ésta mide la organización de la nota completa y no qué elemento considero el alumno que era la noticia

En los desempeños televisivos, se hace énfasis en la sugerencia que se mantenga la unidad destinada al enlace en guion y frente a cámara en el ramo Periodismo Televisivo I, pero se determina que se aborde solo de manera introductoria. En Periodismo Televisivo II, asignatura centrada en las habilidades frente a cámara, se incorporará y profundizará en este ítem.

El problema de plazos de entrega también es un asunto delicado para la MIC de Televisión, por lo que la propuesta es cambiar el diseño de la prueba, considerando la necesidad y capacidad de los estudiantes de salir a reportear en grupo con cámara y volver a editar su nota de manera individual, bajo una limitación de tiempo determinada, cuyo incumplimiento represente la reprobación. Esto, considerando que el factor temporal es esencial en el trabajo periodístico. En términos logísticos, este rediseño de la prueba implica aumentar el número de jornadas destinadas a la medición en televisión.

Los resultados del MIC son compartidos en forma global con los docentes y estudiantes. En paralelo, se informa a cada alumno sobre su desempeño, en reunión individual con la dirección de carrera.

Los alumnos validan el MIC y piden realizar más experiencias similares durante la carrera. En cada edición se han realizado reuniones y cuestionarios a los estudiantes para conocer sus puntos de vista pero al finalizar el proceso. En esta investigación no se han incorporado estos datos por razones de tiempo. Como indicaré más adelante la participación activa y comprometida del alumnado en el diseño del MIC es una cuestión que necesita incorporarse y trabajarse en las siguientes fases.

A partir de 2013 se incorpora al plan de estudios una Práctica Interna, asignatura-taller de cuarto año donde se evalúa el logro final de las competencias, con una rúbrica y un proceso similar a la que se aplica en el MIC, lo que permite verificar el avance de cada generación. Se dictó por primera vez el segundo semestre de 2016.

**Ilustración 34: Tabla Rúbrica Prensa Escrita. MIC Periodismo**  
**Fuente: Comité curricular Escuela de Periodismo U Finis Terrae, 2016**

CRITERIOS	ALTAMENTE LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA NOTICIA</b>	El texto responde a las seis preguntas básicas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué.	El texto responde entre tres y cinco preguntas básicas del periodismo informativo.	El texto responde dos o menos preguntas básicas de la noticia.
<b>SELECCIÓN DE FUENTES VIVAS</b>	Las 3 fuentes entrevistadas son complementarias y las más apropiadas (pertinentes) para hablar del tema abordado y las citas	Sólo dos fuentes entrevistadas son pertinentes y complementarias, a la luz de las citas utilizadas, o no hay más de dos fuentes	Hay sólo una o ninguna fuente entrevistada que sea pertinente al tema abordado.

	justifican su incorporación.	su citadas.	
<b>SELECCIÓN DE LAS FUENTES DOCUMENTALES</b>	Los datos duros citados en el texto provienen de fuentes periodísticamente válidas, reporteadas por el alumno y no son copia de información publicada por medios de comunicación.	Aproximadamente la mitad de la información dura incluida en el texto proviene de fuentes válidas y fue recabada por el alumno.	La información dura incluida en la nota proviene mayoritariamente de textos publicados por otros medios de comunicación, no es nueva ni inédita.
<b>ESTRUCTURA DEL TEXTO</b>	El texto está organizado de manera clara, coherente entre cada párrafo y presenta las aristas de la noticia de manera diferenciada y progresiva, proporcionando orden y lógica en el texto.	El texto sufre de algunas incoherencias internas, ya sea porque la progresión de la noticia no está bien explicada o porque hay errores lógicos.	El texto sufre de numerosas incoherencias, a tal punto que no se entiende el desarrollo de la noticia y no hay conexión lógica entre los párrafos.
<b>EPÍGRAFE, TÍTULO Y BAJADA</b>	E/T/B es un todo coherente que define con exactitud y atractivo el tema noticioso. El Epígrafe contextualiza el tema. El Título es una oración atractiva y precisa que describe con claridad la nota. La Bajada sostiene el título, anticipa detalles de la nota y no excede las 5 líneas.	Epígrafe, Título y Bajada se complementan medianamente, ya que hay repetición de ideas entre dos de ellos o faltan conectores lógicos que los vinculen. Alguno es poco atractivo, poco claro, poco novedoso.	Epígrafe, Título y Bajada no se complementan, ya que reiteran ideas o no se conectan lógicamente, generando vacíos conceptuales. No son atractivos y/o son confusos.
<b>LEAD</b>	El lead contiene la noticia, es atractivo y pertinente al tema de investigación.	El lead contiene la noticia, pero no está bien logrado en su redacción.	El lead no tiene relación con la noticia central del texto.

<b>SUBTÍTULOS</b>	Los subtítulos son atractivos, originales y organizan coherentemente los subtemas de la noticia. Es decir, no dejan dudas acerca de qué aristas del tema anticipan.	Algunos subtítulos cumplen con los requerimientos, pero otros son aburridos, reiterativos, poco originales o no anticipan bien el texto que viene.	Todos los subtítulos son reiterativos, sin atractivo o no anticipan con claridad el texto que viene.
<b>PAUTA PROPIA</b>	El alumno propone una pauta que cumple con al menos tres de los siguientes requisitos: pertinencia, originalidad, relevancia y contingencia.	El alumno propone una pauta que cumple con uno o dos de los siguientes requisitos: pertinencia, originalidad, relevancia y contingencia.	El alumno propone una pauta que no cumple con los requisitos exigidos.
<b>REDACCIÓN</b>	<b>El texto está redactado de manera directa, clara e inequívoca, sin faltas de ortografía. No hay posibilidad de dobles lecturas y su comprensión es apta para todo público.</b>	<b>El texto está en general bien redactado, pero presenta una o dos faltas de ortografía, tiene algunos problemas de ambigüedad o de excesivo tecnicismo.</b>	El texto se comprende con dificultad, ya que hay muchas oraciones ambiguas o alambicadas y presenta tres o más faltas ortográficas.

**Ilustración 35: Tabla Rúbrica Radio. MIC Periodismo**  
**Fuente: Comité curricular Escuela de Periodismo U Finis Terrae, 2016**

CRITERIOS	ALTAMENTE LOGRADO	MEDIANAMENTE LOGRADO	NO LOGRADO
<b>IDENTIFICACIÓN DE LA NOTICIA</b>	El texto responde a las seis preguntas básicas: qué, quién, cuándo, cómo, dónde y por qué.	El texto responde entre tres y cinco preguntas básicas del periodismo informativo.	<b>El texto responde dos o menos preguntas básicas de la noticia.</b>
<b>SELECCIÓN DE FUENTES</b>	Las tres fuentes entrevistadas son complementarias y las más apropiadas (pertinentes) para hablar del tema abordado.	Sólo dos fuentes entrevistadas son pertinentes y complementarias.	<b>Hay sólo una o ninguna fuente entrevistada que sea pertinente al tema abordado.</b>
<b>SELECCIÓN DE CUÑAS</b>	Las cuñas elegidas contienen información relevante y esencial para la comprensión de la noticia.	Las cuñas utilizadas son de escaso valor informativo.	<b>Las cuñas elegidas no tienen valor informativo.</b>
<b>ESTRUCTURA DEL LIBRETO</b>	El libreto radial posee una estructura clara. Sus elementos están organizados de acuerdo con la estructura seleccionada. El libreto comienza con un lead y un primer párrafo, y muestra una correcta conexión entre las cuñas y párrafos.	Si bien el libreto posee una estructura, sus elementos no están organizados de manera funcional a ella, lo que dificulta la comprensión del relato radial. El libreto cuenta con lead, primer párrafo y cuñas, pero la conexión entre cuñas y párrafos no ha sido desarrollada funcionalmente.	<b>El libreto no posee una estructura definida, lo que impide comprender el El libreto cuenta con lead, primer párrafo y cuñas, pero no hay conexión entre cuñas y párrafos.</b>

<p><b>EDICIÓN EN AUDITION</b></p>	<p>El alumno elabora autónomamente una nota en un programa de edición, dentro de los plazos establecidos.</p>	<p>El alumno elabora autónomamente una nota en un programa de edición. Comete errores en el manejo del material, lo que implica desprolijidad en la edición. Todo esto, dentro de los plazos establecidos.</p>	<p><b>El alumno no cuenta con la autonomía para realizar el trabajo en un programa de edición, lo que implica que no logra completar la nota periodística en los plazos establecidos.</b></p>
<p><b>EXPRESIÓN ORAL</b></p>	<p>El alumno usa correctamente el lenguaje (vocabulario y sintaxis), con los énfasis adecuados en las frases y correcta pronunciación de las palabras, de modo de transmitir el mensaje deseado a un público general.</p>	<p>El alumno comete algunos errores de pronunciación, usa mal algunas palabras, construye mal algunas frases o no las enfatiza adecuadamente y por esto algunos pasajes de su despacho no son completamente comprensibles.</p>	<p><b>El alumno comete numerosos errores de pronunciación, usa mal muchas palabras, construye mal las frases y no las enfatiza adecuadamente, lo que impide la comprensión de su mensaje.</b></p>
<p><b>IMPROVISACIÓN</b></p>	<p><b>El alumno responde de manera coherente, informada y contextualizada, ante una pregunta o comentario inesperado de su interlocutor.</b></p>	<p><b>El alumno responde de manera medianamente coherente, entregando algunos datos y estableciendo pocas conexiones entre la información que maneja, ante una pregunta o comentario inesperado de su interlocutor.</b></p>	<p><b>El alumno responde de manera inconexa, sin entregar datos ni contextualizar, o no responde en absoluto ante una pregunta o comentario inesperado de su interlocutor.</b></p>

---

## 6.2 EVALUACIÓN INTERMEDIA EN ARTES VISUALES

### 6.2.1 Antecedentes generales de la Carrera

#### a) El Perfil de egreso de la Carrera:

“El Licenciado en Artes Visuales de la Universidad Finis Terrae, tiene un sentido humanista en la reflexión crítica de su realidad; conoce y maneja en profundidad los recursos materiales, técnicos y formales del dibujo, la pintura, la escultura, el grabado y la fotografía.

Manifiesta dominio de los conocimientos teóricos y prácticos, apuntando al desarrollo de una propuesta plástica creativa y con carga conceptual coherente, que deriva de su investigación en el terreno del arte. Demuestra capacidad para vincularse con el medio y con profesionales de otras áreas.”

#### b) Competencias de Especialidad:

- Aplica procedimientos y técnicas artísticas

Definición Operacional: Conoce los métodos de producción y técnicas artísticas.

Reconoce los materiales, procedimientos y técnicas que se asocian a las artes visuales. Aplica las técnicas y metodologías de trabajo de cada especialidad tales como: dibujo, pintura, escultura, grabado y fotografía.

- Aplica el lenguaje del arte

Definición Operacional: Conoce los códigos y conceptos inherentes al ámbito artístico, lo que implica el manejo del vocabulario propio de cada disciplina o especialidad de las artes visuales. Aplica los conceptos, códigos y términos propios del lenguaje del arte, en su discurso oral y escrito.

- Expresión en las artes visuales

Definición Operacional: Maneja y manifiesta dominio del lenguaje visual en distintos niveles, lo que le permite problematizar su realidad y su entorno, relacionando coherentemente la forma y la materia. Exterioriza sentimientos e ideas propias.

c) Malla Curricular:

Ilustración 36: Malla Curricular. Carrera Artes Visuales. UFT

Fuente: Vicerrectoría Académica. UFT

# ► Malla Curricular

	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Línea de dibujo	Dibujo I/ Construcción y Creación	Dibujo II/ Construcción y Creación	Dibujo III/ Representación y Creación	Dibujo IV/ Representación y Creación	Dibujo V/ Espacio y Contexto	Dibujo VI/ Lenguajes Contemporáneos I	Dibujo VII/ Lenguajes Contemporáneos II	
Línea de Medios y Tecnología de la Imagen	Taller Lenguajes Visuales, expresión y Creación	Fotografía I	Fotografía II	Cinemática	Imagen Digital I	Imagen Digital II	Imagen Digital III (Optativo)	Imagen Digital IV (Optativo)
Línea de Historia y teoría del arte	Apreciación del Arte Contemporáneo	Estética	Metodología de la Investigación	Semiótica	Arte Americano	Arte Chileno	Presentación de Proyectos I	Presentación de Proyectos II
			Pre-historia Culturas - Clásicas y América Originaria	Siglo XV al XVIII	Siglo XIX	Siglo XX	Estudio de Campo	Seminario Teórico
Línea de escultura	Escultura I	Escultura II	Escultura III	Escultura IV	Taller de Proyectos Escultura I	Taller de Proyectos Escultura II	Taller de Grado Escultura I	Taller de Grado Escultura II
Línea de Grabado	Grabado I	Grabado II	Grabado III	Grabado IV	Taller de Proyectos Grabado I	Taller de Proyectos Grabado II	Taller de Grado Grabado I	Taller de Grado Grabado II
Línea de Pintura	Pintura I	Pintura II	Pintura III	Pintura IV	Taller de Proyectos Pintura I	Taller de Proyectos Pintura II	Taller de Grado Pintura I	Taller de Grado Pintura II
Cursos Profundización		Color	Taller Procedimientos Pintura	Taller Procedimientos Escultura	Taller Procedimientos Grabado	Color aplicado	Seminario I	Seminario II
Formación General								
Área Formación General	Ser Universitario (sello)			Antropología (sello)	Ética (sello)	Electivo I	Electivo II	Electivo III
Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				
Área Habilidades y competencias		Comunicación Efectiva				Creatividad y Resolución de Problemas	Liderazgo y Trabajo en Equipo	

## 6.2.2 Aplicación del MIC en la Carrera

### a) Antecedentes del proceso

La evaluación Intermedia de Competencias MIC, se aplicó por primera vez en el año 2011, como un proceso de evaluación de los niveles de logros de las competencias específicas asociadas al plan de estudios de la carrera de Artes Visuales. Desde su primera implementación se han realizado distintas



modificaciones curriculares a raíz de las conclusiones arrojadas por este instrumento. Asimismo se ha ido avanzado en la mejora de este instrumento de evaluación y su aplicación en general, atendiendo a la realidad del estudiante de Artes Visuales.

Es así que a raíz de la aplicación del MIC surgió la necesidad de realizar una evaluación diagnóstica de competencias de los estudiantes al iniciar la carrera de Arte, para tener un parámetro de comparación con los resultados obtenidos en esta instancia. Esto dio lugar a la elaboración de los informes del MDC, evaluación diagnóstica de competencias, del año 2012 y 2013.

El MIC ha proporcionado evidencias que han derivado en algunos cambios curriculares, como el reforzamiento del área teórica y el mantenimiento de cursos remediales en el área de dibujo, para reforzar las deficiencias detectadas especialmente en lo referente al dibujo proyectual. Este proceso ha permitido también sociabilizar con los docentes de la Escuela, la aplicación de la enseñanza por competencias y su evaluación a través de instrumentos pertinentes.

La información recogida ha proporcionado antecedentes que nos han permitido comprender de mejor forma las necesidades de nuestros estudiantes, haciendo mejoras curriculares que se han incorporado en la nueva malla 2015. Actualmente se encuentra en estudio, la necesidad de realizar una Evaluación Final de Competencias en la instancia de examen de grado, como una forma de tener una evaluación integral de las competencias de la licenciatura de arte.

Para el año 2014, el Comité curricular de la EAV-UFT realizó modificaciones a la MIC. Se decidió aplicar el instrumento a los alumnos que cursan el cuarto semestre de la licenciatura, con el fin de evaluar sus niveles de logros asociados a las competencias específicas de cada especialidad. Esto se implementó en el contexto de los exámenes finales del cuarto semestre en los talleres de Pintura, Escultura y Grabado.

**b) Modificación al proceso de evaluación**

A raíz de las conclusiones obtenidas en ediciones anteriores y considerando la dificultad habitual para comprometer a los estudiantes en el proceso del MIC, el Comité Curricular estableció una nueva instancia de evaluación, en la que no fuese necesaria la programación de un evento único y separado de las actividades ordinarias del currículo. Para esto y a fin de proporcionar a este instrumento de un carácter de mayor autenticidad que el de anteriores versiones, se decidió aplicarlo al examen final semestral en los talleres de Pintura II, Tecnología y materiales del Grabado II y Materiales Mixtos -Escultura. Es en este momento cuando el estudiante moviliza todas las competencias adquiridas, para realizar una propuesta creativa en base a un encargo entregado por su profesor(a) de taller. Así mismo, la rúbrica y la pauta de evaluación fueron realizadas con aportes de los profesores involucrados, a fin de coincidir en los criterios y niveles de logro. Estimamos que la razón por la que en la edición del MIC 2014, hubo mayor grado de participación de los estudiantes fue que el proceso se aplicó en el contexto del taller y en un evento asociado al examen de final de semestre.

Como resultado de las modificaciones aplicadas al instrumento evaluativo de competencias realizado en el año 2014, es que el nivel de abstención se redujo

significativamente permitiendo recabar una muestra más significativa de la cohorte de ingreso del año 2013.

Los resultados arrojaron que los niveles de logro alcanzados por los estudiantes son mejores que en años anteriores, debido a las modificaciones señaladas en cuanto a la oportunidad y modalidad de esta edición del MIC.

Los datos obtenidos en las distintas disciplinas y comparados con la evaluación diagnóstica, nos sirvieron para configurar la base para un análisis del nivel de logro del Perfil de Egreso de nuestros estudiantes en esta etapa de formación. Además de permitir realizar acciones remediales.

La evaluación intermedia se aplicó en tres Líneas de la Escuela: Pintura, Escultura y Grabado, para cada una de las cuales se diseñaron rubricas distintas, pero idénticas en los criterios generales de la matriz evaluativa, esto es: actitud en el trabajo, elementos formales (aplica procedimientos, materiales y técnicas), comprensión del ejercicio propuesto y dominio del lenguaje visual.

Para el caso de Pintura, la Escuela contextualizó la aplicación de la MIC, señalando que el ejercicio final comprendía principalmente el estudio de la figura humana y su situación espacial, en lo que se incluían aprendizajes que estimularon el quehacer personal y creativo de los estudiantes.

En cuanto al trabajo en Escultura, se buscó la relación de los estudiantes con el concepto de “Habitáculo”, para lo cual debieron tener en cuenta la materialidad, relación bibliográfica y relación ocupación espacial. Los trabajos debieran

demostrar además, nociones de representación como el autorretrato, el calco y su extensión, siempre vinculado al lugar que el cuerpo habita.

Y en torno al Grabado, el encargo evaluativo involucró procesos de xilografía y relieve, considerando conceptos de síntesis de imagen en blanco y negro y aplicaciones de métodos técnicos de grabado en color.

En los procesos antes mencionados, se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación.

**Ilustración 37: Tabla Rúbrica Pintura. MIC Artes Visuales**

**Fuente: Comité Curricular. Carrera Artes Visuales**

<b>Criterio</b>	<b>Inicial</b>	<b>En Desarrollo</b>	<b>Bueno</b>	<b>Muy Bueno</b>
<b>Actitud en el trabajo</b>	No se aprecia preparación, demostrando mucha improvisación.	Se aprecia una preparación débil, demostrando improvisación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo deficientes.	Se aprecia una preparación adecuada, demostrar improvisación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo.	Se aprecia una muy buena preparación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo eficientes.  Presenta un nivel de concentración acorde al ejercicio, adecuándose perfectamente al tiempo de ejecución.
	No presenta hábitos ni costumbres de trabajo.	Su nivel de concentración es muy bajo, con dificultades para adecuarse al tiempo de ejecución del ejercicio.	Presenta un nivel aceptable de concentración, adecuándose al tiempo de ejecución del ejercicio.	
	No presenta un nivel aceptable de concentración, no pudiendo adecuarse al tiempo de ejecución del ejercicio.			
<b>Elementos formales (aplica procedimientos, materiales y técnicas)</b>	Su uso del dibujo, del color y la composición es deficiente. Aplica el material de manera incorrecta cometiendo	Presenta un uso elemental del dibujo, del color y la composición.  Aplica el material de manera	Presenta un buen uso del dibujo, del color y la composición.  Aplica el material de manera correcta.	Aplica con propiedad los recursos del dibujo, del color y la composición.  Aplica el material de manera correcta,

	notables aberraciones técnicas.	irregular y tiende a cometer algunas aberraciones técnicas.		incorporando usos novedosos del mismo.
<b>Comprensión del ejercicio propuesto</b>	Presenta graves dificultades de comprensión del problema.	Presenta cierta dificultad en la comprensión del problema.	Presenta un trabajo que da cuenta de su comprensión del problema con elementos de interpretación del mismo, empleando algunos recursos aprendidos.	Presenta un trabajo que incorpora elementos personales de interpretación del problema, empleando variedad de recursos.
<b>Dominio del lenguaje visual</b>	No logra organizar y expresar, en su trabajo sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados dificultan la comprensión del problema.	Logra parcialmente organizar y expresar en el trabajo pictórico sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados tienden a orientar en la comprensión del problema.	Reflexiona, organiza y expresa en el trabajo pictórico sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados orientan en la comprensión del problema.	Su trabajo es visualmente organizado.  Expresa ideas con un enfoque personal de la pintura.  Crea sus propias soluciones visuales. Introduce innovaciones técnicas y/o conceptuales en la interpretación del tema.

**Ilustración 38: Tabla Rúbrica Escultura. MIC Artes Visuales**

**Fuente: Comité Curricular. Carrera Artes Visuales**

<b>Criterio</b>	<b>Inicial</b>	<b>En Desarrollo</b>	<b>Bueno</b>	<b>Muy Bueno</b>
<b>Actitud en el trabajo</b>	No se aprecia preparación, demostrando mucha improvisación.  No presenta hábitos ni costumbres de trabajo.	Se aprecia una preparación débil, demostrando improvisación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo deficientes.  Su nivel de concentración es	Se aprecia una preparación adecuada, sin demostrar improvisación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo.  Presenta un nivel	Se aprecia una muy buena preparación.  Presenta hábitos y costumbres de trabajo eficientes.  Presenta un nivel de concentración acorde al ejercicio, adecuándose

	No presenta un nivel aceptable de concentración, pudiendo adecuarse al tiempo de ejecución del ejercicio.	muy bajo, con dificultades para adecuarse al tiempo de ejecución del ejercicio.	concentración, aceptable de adecuándose al tiempo de ejecución del ejercicio.	de perfectamente al tiempo de ejecución del ejercicio.
<b>Elementos formales (aplica procedimientos, materiales y técnicas)</b>	Desconoce las técnicas para trabajar con los materiales escogidos.	Selecciona y compone en el espacio haciendo uso de medios formales básicos.	Aplica y compone en el espacio haciendo uso de los medios formales básicos.	Presenta coherencia entre material, forma y estructura.
	No considera la tridimensionalidad en la realización de su propuesta.	Elige los medios materiales y técnicos adecuados, demostrando un progreso en el dominio de éstos.	Utiliza correctamente las técnicas para la manipulación de los materiales escogidos en la ejecución de su trabajo.  Resuelve problemas de montaje de manera adecuada.	Relaciona y organiza de manera sobresaliente la composición en el espacio.  Aplica el material de manera correcta, incorporando usos novedosos del mismo.
<b>Comprensión del ejercicio propuesto</b>	Presenta dificultad en la interpretación del problema.  No hay relación entre su propuesta y el concepto de habitáculo	Expresa nociones del concepto de habitáculo en la elaboración de su propuesta escultórica.  Hay relación entre su escultura y el concepto de habitáculo.	Demuestra comprensión del concepto de habitáculo para elaborar su propuesta escultórica.  Presenta elementos de interpretación del problema empleando recursos aprendidos.	Comprende e incorpora la noción de escala y proporción en su propuesta.  Aplica cabalmente el concepto de habitáculo, relacionando coherentemente la forma y la materia.  Presenta elementos personales de interpretación del problema empleando variedad de recursos.

<b>Dominio del lenguaje visual</b>	No logra organizar y expresar en su trabajo sus propias soluciones visuales.	Logra parcialmente organizar y expresar en el trabajo escultórico sus propias soluciones visuales.	Reflexiona, organiza y expresa en el trabajo escultórico sus propias soluciones visuales.	Su trabajo es organizado, exterioriza ideas propias y expresa un enfoque personal de la escultura, creando sus propias soluciones visuales.
	Los recursos visuales y materiales utilizados dificultan la comprensión del problema.	Los recursos visuales y materiales utilizados orientan de manera incompleta en la comprensión del problema.	Los recursos visuales y materiales utilizados orientan en la comprensión del problema.	Introduce innovaciones técnicas y/ o conceptuales en la interpretación del tema propuesto.

**Ilustración 39: Tabla Rúbrica Grabado. MIC Artes Visuales**

Fuente: Comité Curricular. Carrera Artes Visuales

criterio	Inicial	En Desarrollo	Bueno	Muy Bueno
<b>Actitud en el trabajo</b>	No se aprecia preparación, demostrando mucha improvisación.	Se aprecia una preparación débil, demostrando improvisación.	Se aprecia una preparación adecuada, sin demostrar improvisación.	Se aprecia una muy buena preparación.
	No presenta hábitos ni costumbres de trabajo.	Presenta hábitos y costumbres de trabajo deficientes.	Presenta hábitos y costumbres de trabajo.	Presenta hábitos y costumbres de trabajo eficientes.
<b>Elementos formales (aplica procedimientos, materiales y técnicas)</b>	Su uso del dibujo, del color y la composición es deficiente.	Presenta un uso elemental del dibujo, del color y la composición.	Presenta un buen uso del dibujo, del color y la composición.	Aplica con propiedad los recursos del dibujo, del color y la composición.
	Aborda el problema de matriceria, impresión y elección de materiales en grabado para la construcción de las imágenes cometiendo	Aborda el problema de matriceria, impresión y elección de materiales en grabado para la construcción de las imágenes y tiende a cometer algunas	Aborda el problema de matriceria, impresión y elección de materiales en grabado para la construcción de las imágenes de manera correcta.	Aborda el problema de matriceria, impresión y elección de materiales en grabado para la construcción de las imágenes de

	notables aberraciones técnicas.	aberraciones técnicas.		manera correcta, incorporando usos novedosos del mismo.
<b>Comprensión del ejercicio propuesto</b>	Presenta graves dificultades de comprensión del problema.	Presenta cierta dificultad en la comprensión del problema.	Presenta un trabajo que da cuenta de su comprensión del problema con elementos de interpretación del mismo, empleando algunos recursos aprendidos.	Presenta un trabajo que incorpora elementos personales de interpretación del problema, empleando variedad de recursos.
<b>Dominio del lenguaje visual</b>	No logra organizar y expresar, en su trabajo sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados dificultan la comprensión del problema.	Logra parcialmente organizar y expresar en el trabajo pictórico sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados tienden a orientar en la comprensión del problema.	Reflexiona, organiza y expresa en el trabajo pictórico sus propias soluciones visuales.  Los recursos visuales utilizados orientan en la comprensión del problema.	Su trabajo es visualmente organizado.  Expresa ideas con un enfoque personal de la pintura.  Crea sus propias soluciones visuales.  Introduce innovaciones técnicas y/o conceptuales en la interpretación del tema.

### c) Modificaciones al MIC 2016

Para la realización del MIC, el Comité Curricular de la Escuela de Artes Visuales reflexionó sobre las experiencias anteriores -que reflejaron baja participación- y resolvió que en 2014 fuera incorporada al examen final semestral, en los talleres de Pintura II, Técnicas, Materiales Mixtos-Escultura y Materiales del Grabado II.



En total, participaron 55 estudiantes de la Escuela de Artes Visuales, cuyas competencias fueron evaluadas durante los exámenes finales de los talleres ya indicados. Se les aplicaron las rúbricas específicas, pero que compartían niveles de logro (Inicial, En Desarrollo, Bueno, Muy Bueno) y los criterios evaluativos como actitud en el trabajo, comprensión del ejercicio o dominio del lenguaje visual, entre otros ya descritos.

En Pintura participaron la totalidad de los estudiantes de las dos secciones del Taller de Pintura II, en total 23 estudiantes, esto significó el 100% de los convocados a la MIC. Esta evaluación final del Taller implicó que se informó y discutió con los profesores de cada una de las dos secciones, quienes además comentaron la rúbrica evaluativa, a fin de coincidir en los criterios y niveles de logros en las competencias indicadas.

En Escultura, fueron llamados a la MIC los 20 estudiantes que participaban del Taller. Del total, asistieron al examen 15 estudiantes, es decir, un 80% de los convocados. Esta evaluación MIC implicó que los docentes participaron de la elaboración de la rúbrica de evaluación, para luego informar a los estudiantes que debían presentar bocetos e investigación de materialidades para concluir en la construcción final del habitáculo.

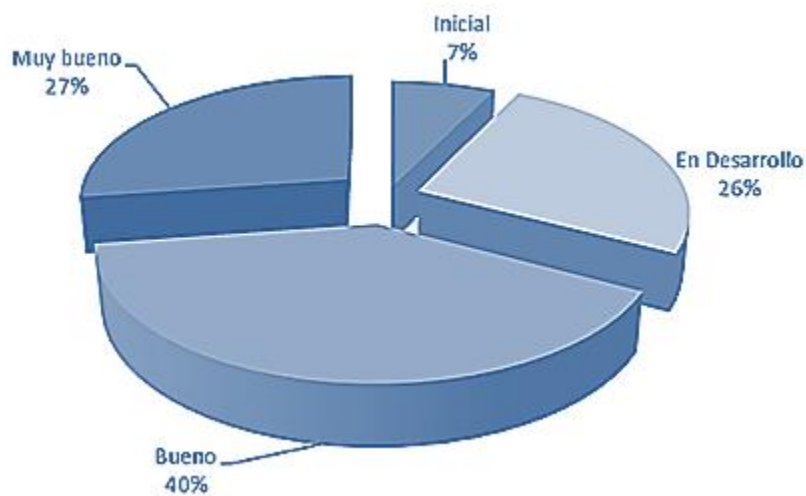
Finalmente, en Grabado, participó el 100% de los asistentes al Taller. Los 17 estudiantes se ajustaron a un examen que implicó una investigación y propuesta final –mediante un Libro de Artista- que debía expresar los procedimientos técnicos vistos durante el desarrollo del taller. La rúbrica fue elaborada por los docentes.

#### d) Resultados

Del universo de 60 estudiantes implicados en la MIC 2014 de la Escuela de Artes Visuales, habría que indicar que 55 de ellos (91,7%) participaron del proceso y solo cinco (8,3%) no se presentaron a la evaluación intermedia de competencias.

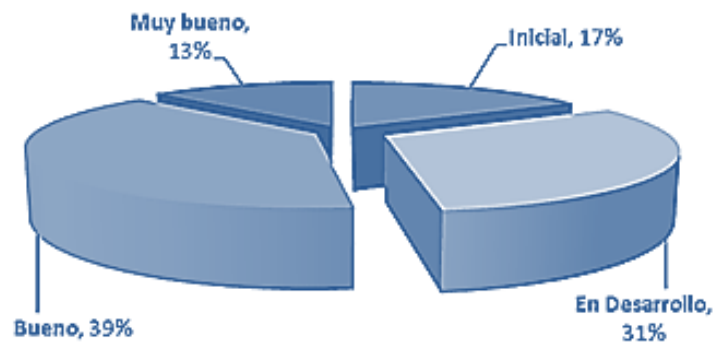
Al considerar que las rúbricas de evaluación de las tres Líneas: Pintura, Escultura y Grabado fueron similares en criterios y niveles de logro, se aprecia que los estudiantes alcanzan desempeños calificados de bueno, en una porción importante, la que sumada a Muy bueno, alcanza al 67% de logro

Gráfico 2: Niveles de logro MIC 2014.  
Fuente: Escuela de Artes Visuales



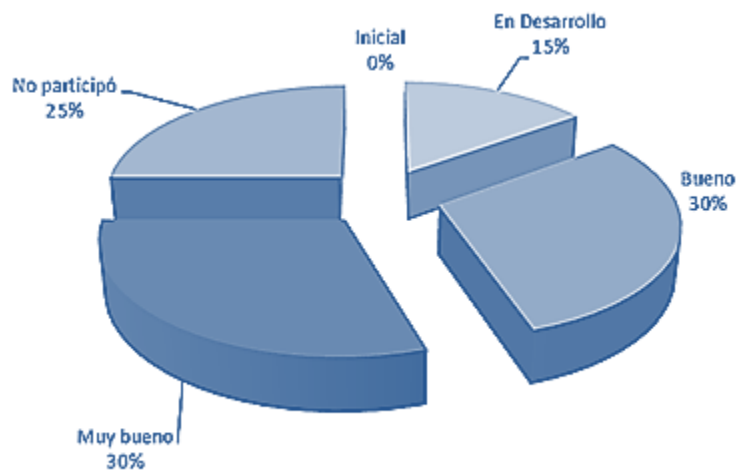
En cuanto a Pintura, la participación fue de un 100%. En cifras, del total de 23 estudiantes, cuatro llegan a nivel Inicial; siete estudiantes alcanzan nivel En Desarrollo; nueve alumnos, nivel Bueno; y tres estudiantes, nivel Muy Bueno

**Gráfico 3: Niveles de logro Línea Pintura.**  
Fuente: Escuela de Artes Visuales



En cuanto a Escultura, la participación fue de un 91,7%. En cifras, del total de 20 estudiantes, no hay manifestaciones de nivel Inicial; tres estudiantes alcanzan En Desarrollo; seis alumnos, Bueno; y seis estudiantes, Muy Bueno

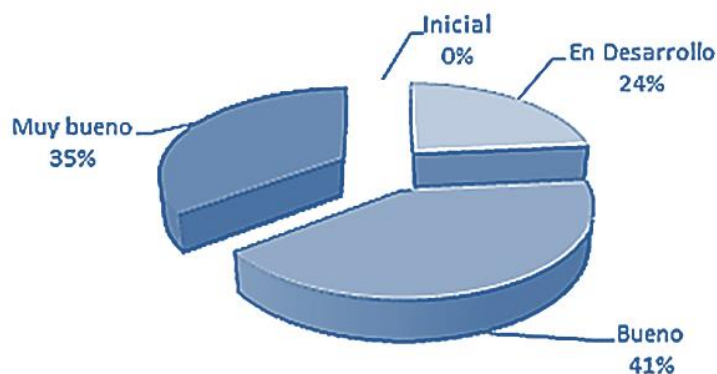
**Gráfico 4: Niveles de logro Línea Escultura.**  
Fuente: Escuela de Artes Visuales



En Grabado, la participación fue de un 100%. En cifras, del total de 17 estudiantes, no hay manifestaciones de nivel Inicial; cuatro estudiantes alcanzan En Desarrollo; siete alumnos, Bueno; y seis estudiantes, Muy Bueno

**Gráfico 5: Niveles de logro Línea Grabado.**

Fuente: Escuela de Artes Visuales



### 6.2.3 Observación y reflexión

El MIC 2014 en la Escuela de Artes Visuales evidenció una reducción significativa de la abstención respecto de años anteriores, permitiendo recabar una muestra más significativa de la cohorte de ingreso 2013. El alza de la participación en MIC fue resultado de las modificaciones aplicadas al instrumento evaluativo de competencias.

A causa de aquellas modificaciones, también los niveles de logro alcanzados por los estudiantes son mejores que en años anteriores. Esto es significativo, por cuanto se trata de un momento del trayecto formativo previo al ciclo de especialización.

En la Línea de Pintura, se cuenta con un grupo de estudiantes en buenas condiciones para enfrentar la segunda parte de su proceso de formación. No obstante, hay preocupación por el 17% de estudiantes que aún no supera el nivel Inicial, por lo que se planteó iniciar

acciones remediales. En este mismo sentido, otras medidas de índole remedial tienen que ver con la certeza que dos de cada 10 estudiantes tienen dificultades para plantear un trabajo que demuestre sus capacidades de solución aceptable, por lo que esta situación se hace saber a los profesores de formación intermedia y final de esta especialidad.

En la Línea de Escultura, los resultados de la no participación y nivel En Desarrollo causan preocupación, por lo que se sugirió hacer un seguimiento, reflexionar en torno a acciones remediales e informar a los docentes del ciclo superior.

En Grabado, se destaca que la suma de los niveles bueno y muy bueno (76%) es coherente y consistente con el trabajo ya demostrado por los estudiantes durante el semestre previo. La Línea también se hace cargo del porcentaje En Desarrollo, indicando medidas de reforzamiento o remediales para estimular el progreso del grupo de estudiantes.

## **6.3 EVALUACIÓN INTERMEDIA EN DERECHO**

### **6.3.1 Antecedentes generales de la Carrera**

#### **a) El perfil de egreso de la carrera:**

Es un/a profesional dotado/a de una sólida preparación jurídica tanto teórica como práctica y especializada en áreas de Derecho Público, Judicial y/o de Empresa. Poseedor/a de competencias que le facultan con razonamiento crítico y creativo para interpretar, relacionar y aplicar el Derecho. En su preparación se destaca el desarrollo de capacidades que le permiten, desde una perspectiva jurídica, asesorar, representar y/o resolver conflictos, tanto en el ámbito público como privado, ya sea en forma individual o integrando equipos de trabajo, en base a una sólida formación ética y espíritu de servicio”.

#### **b) Competencias de Especialidad:**

- Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.

- Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efectos de proponer una solución razonable.
- Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación de manera individual o a través de equipos de trabajo.
- Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos
- Redacta textos y se expresa oralmente con un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros
- Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.

c) Malla Curricular:

Ilustración 40: Malla Curricular. Carrera de Derecho. UFT  
Fuente: Vicerrectoría Académica. UFT.

## ► Malla Curricular

	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE
	Introducción al Derecho	Derecho Civil I	Derecho Civil II	Derecho Civil III	Derecho Civil IV	Derecho Civil V	Derecho Civil VI	Derecho Civil VI	Derecho Internacional Privado	Profundizado II
	Derecho Político I	Derecho Político II	Derecho Constitucional I	Derecho Constitucional II	Derecho Administrativo I	Derecho Administrativo II	Derecho Internacional Público	Régimen Legal de los Recursos Naturales I	Régimen Legal de los Recursos Naturales II	Profundizado IV
	Introducción a la Microeconomía	Introducción a la Macroeconomía	Derecho Económico I	Derecho Económico II	Derecho Económico III		Contabilidad	Derecho Tributario I	Derecho Tributario II	Profundizado V
	Desarrollo de las Instituciones Jurídicas I	Desarrollo de las Instituciones Jurídicas II	Derecho Procesal I	Derecho Procesal II	Derecho Procesal III	Derecho Procesal IV	Derecho Procesal V	Derecho Procesal VI	Clinicas Jurídicas	Metodología de la Investigación
	Fundamentos Filosóficos del Derecho	Historia Constitucional de Chile	Derecho Laboral I	Derecho Laboral II	Contratos Civiles y Mercantiles	Obligaciones Mercantiles y Títulos de Crédito	Sociedades	Derecho Concursal	Profundizado I	
						Derecho Penal I	Derecho Penal II	Derecho Penal III	Profundizado II	
FORMACIÓN GENERAL	Ser Universitario		Antropología	Electivo I / Menor	Ética	Electivo II / Menor	Electivo III / Menor			
		Comunicación Efectiva		Liderazgo y Trabajo en Equipo	Creatividad y Resolución de Problemas					
		Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV				

\*Malla referencial y sujeta a modificaciones.  
Visita [www.finisterra.cl](http://www.finisterra.cl)

CONTAMOS CON UN PLAN DE ESTUDIOS QUE PROPONE UNA MALLA CURRICULAR MODERNA Y SEMESTRALIZADA, CLASES ACTIVAS, Y DISTINTAS METODOLOGÍAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA QUE PERMITEN AL ALUMNO SER ACTOR PRINCIPAL EN SU PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

### MENCIONES

- >DERECHO DE LA EMPRESA
- >DERECHO JUDICIAL Y LITIGACIÓN
- >DERECHO PÚBLICO

### **6.3.2 Aplicación del MIC en la Carrera**

#### **a) Antecedentes del proceso**

La Escuela de Derecho efectuó por primera vez su MIC durante 2015 en el sexto semestre de la carrera, lo que implicó la evaluación de cuatro competencias, en las que el estudiante de esta carrera puede evidenciar que interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos; que también, dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable; por otra parte, que redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros; y finalmente, que actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.

El modelo de MIC permitió observar estas competencias asociadas a contenidos y asignaturas de la carrera, que para efectos de este proceso evaluativo fueron seleccionadas: Derecho Constitucional I; Contratos Civiles y Mercantiles; Derecho Procesal III. Esta selección se realizó en base a que dichas asignaturas engloban, de mejor forma, el avance curricular del estudiante.

#### **b) Proceso de evaluación**

La Escuela de Derecho decidió trabajar con aquellos estudiantes que estuvieran cursando sexto semestre de la carrera. La razón fue que, para poder evaluar el desarrollo de competencias, era importante trabajar con una cohorte, y no con estudiantes de asignaturas aisladas. Sin embargo, como ésta era la primera vez que en la Escuela se aplicaba un proceso como éste, se decidió trabajar sólo con aquellos estudiantes que hubiesen aprobado completamente el quinto semestre de la carrera.

La jornada fue llamada “Evaluación Intermedia Logro del Perfil de Egreso”, en la que participaron estudiantes de la jornada diurna y vespertina. Se les realizó una charla informativa para explicar el trabajo de la jornada y se entregó la pauta de evaluación de cada una de las estaciones de trabajo. Luego de ello, se realizaron las jornadas de trabajo, durante dos días consecutivos: el primero se trabajó con 13 estudiantes de la jornada diurna, y al siguiente día, se trabajó con 6 estudiantes de la jornada vespertina. En total 19 estudiantes.

El modelo evaluativo consistió en que cada estudiante debía desempeñarse en “estaciones de trabajo” distintas, según los contenidos de las asignaturas seleccionadas. De este modo, podría evaluarse el nivel de logro de las competencias en su conjunto y, a su vez, en cada una de las estaciones.

**Ilustración 41: Tabla Estaciones de trabajo. MIC Derecho. 2015**  
Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT

Estación de trabajo	Descripción
<b>Estación N°1:</b>  <b>Situación real. (Entrevista)</b>	Los estudiantes se vieron enfrentados a una entrevista con un representado (actor), quien expuso un problema jurídico cotidiano, y los estudiantes debían dar solución a lo que el representado solicitara. En esta estación se pretendió medir conjuntamente contenido, procedimiento y actitudes. Se evaluaría cómo el estudiante es capaz de enfrentarse a una situación cotidiana, como lo es entrevistar a un cliente en cuanto a su actitud, si logra la empatía necesaria con la persona, si logra su confianza, etc., y, por otro lado, medir la capacidad de planificación y diseño de un plan de acción, reconociendo la materia del caso, procedimiento aplicable, acciones a seguir, documentación necesaria a solicitar, etc.
<b>Estación N°2:</b>  <b>Diseño y ejecución de</b>	A partir del problema jurídico expuesto por el representado en la estación anterior, los estudiantes debieron redactar un documento, específicamente, un contrato de compraventa que diera solución a todos los problemas planteados por el representado. Se pretendió evaluar en



<b>estrategias. (Redacción de Contrato)</b>	esta estación la capacidad del estudiante de, por un lado, conjugar sus conocimientos disciplinares procedimentales y, por otro, su capacidad de interpretar y aplicar las normas del Ordenamiento Jurídico.
<b>Estación N°3: Análisis y/o resolución de caso. (Redacción Escrito Procesal)</b>	Los estudiantes se vieron enfrentados a la resolución de un caso real, sobre garantías constitucionales. En un tiempo determinado, debían redactar un alegato, defendiendo la postura de su patrocinado. En esta estación se pretendió evaluar la capacidad de análisis y aplicación del Derecho en el caso concreto. También la capacidad de síntesis y redacción.
<b>Estación N°4: Simulación de alegato.</b>	Luego de la redacción del alegato en la estación anterior, los estudiantes debieron alegar frente a un tribunal, compuesto por distintos profesores de la Facultad. En esta estación se pretendió evaluar, junto con la expresión oral del estudiante y su desenvolvimiento en un escenario de audiencia, la capacidad de defender los derechos de su representado en juicio.

Posterior a la determinación de las estaciones de trabajo, se elaboraron las pautas de evaluación de cada una, según las existentes para evaluar a los estudiantes en la Clínica Jurídica

**Ilustración 42: Tabla Pauta Estación 1. Entrevista a representado. MIC Derecho**  
**Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT**

CRITERIOS	INDICADORES			PUNTAJE OBTENIDO
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	No logrado (1 punto)	
<b>Interacción con el patrocinado 20%</b>	Saluda formalmente y se dirige respetuosamente al representado durante la entrevista.	Se dirige al representado con respeto durante la entrevista, no obstante, olvida saludar correctamente.	No saluda, o saluda informalmente al representado y no se dirige respetuosamente bien a él durante la entrevista.	
	Interactúa con el representado en forma cordial y empática, prestando atención a	Interactúa con el representado en forma cordial y empática, presentando atención a	No interactúa con el representado en forma cordial y empática; no presta mayor atención	

	su discurso y respondiendo correcta y claramente todas las dudas que a éste le surgen durante la entrevista.	su discurso, sin embargo, no responde correcta y claramente las dudas que a éste le surgen durante la entrevista.	a su discurso y comete errores al contestar las dudas que a éste de surgen durante la entrevista.
	Solicita todos los antecedentes necesarios para la realización de la gestión requerida por el representado.	Solicita sólo algunos antecedentes que son necesarios para la realización de la gestión requerida por el representado.	No solicita antecedentes necesarios para la realización de la gestión requerida por el representado.
	<b>TOTAL</b>		
	Presenta soluciones jurídicas ajustadas a la ética profesional, no aconsejando la realización de actos fraudulentos.	Presenta soluciones jurídicas, aconsejando la realización de actos que no se ajustan totalmente a la ética profesional.	Las soluciones presentadas no se ajustan a la ética profesional, aconsejando la realización de actos fraudulentos.
<b>Actitud ética 25%</b>	Explicita en su presentación parámetros claros respecto de un posterior acuerdo respecto a honorarios.	Incluye en su presentación algunos parámetros poco claros respecto de un posterior acuerdo respecto a honorarios.	No incluye en su presentación los parámetros de un posterior acuerdo respecto a honorarios.
	<b>TOTAL</b>		
	Elabora una minuta escrita de la entrevista, donde detalla todos los antecedentes de hecho y derecho pertinentes señalando, la estrategia jurídica a utilizar.	Elabora una minuta escrita de la entrevista, indicando algunos antecedentes de hecho y algunos antecedentes de derecho. No señala la estrategia jurídica a utilizar.	No elabora una minuta escrita de la entrevista donde detalle los antecedentes de hecho y derecho pertinentes y la estrategia jurídica a utilizar.
<b>Análisis jurídico 35%</b>	Utiliza argumentos jurídicos correctos y adecuados al momento de responder las consultas y/o dudas del representado.	Utiliza argumentos jurídicos incompletos y/o imprecisos, al momento de responder las consultas y/o dudas del representado.	No utiliza argumentos jurídicos al momento de responder las consultas y/o dudas del representado.
	Vincula el caso expuesto con las distintas instituciones del derecho procesal y	Vincula el caso expuesto con las distintas instituciones del derecho procesal y	No vincula el caso expuesto con las distintas instituciones del derecho procesal y

	sustantivo, indicando al representado las normas del ordenamiento jurídico aplicables al caso concreto.	sustantivo, sin indicar al representado las normas del ordenamiento jurídico aplicables al caso concreto.	sustantivo, y no indica al representado las normas del ordenamiento jurídico aplicables al caso concreto.
	Define una estrategia jurídica correcta y concreta a utilizar para resolver el caso expuesto, y la explica claramente al representado.	Define la estrategia jurídica a utilizar para resolver el caso expuesto, de forma abstracta y/o incorrecta, sin explicarla claramente al representado.	No define una estrategia jurídica para resolver el caso expuesto.
	<b>TOTAL</b>		
	Se presenta vistiendo formalmente para la entrevista con el representado.	Se presenta vistiendo de forma ordenada, pero no formal, para la entrevista con el representado.	Se presenta vistiendo una tenida informal para la entrevista con el representado.
	Se expresa oralmente, durante la entrevista con el representado, en un lenguaje fluido y formal, utilizando términos jurídicos precisos y claros.	Se expresa oralmente, durante la entrevista con el representado, en un lenguaje fluido, pero poco formal, utilizando términos jurídicos poco precisos y claros.	Se expresa oralmente, durante la entrevista con el representado, en un lenguaje poco fluido e informal, sin utilizar términos jurídicos.
<b>Comunicación efectiva</b>	Explica todos los términos jurídicos utilizados durante la entrevista con un lenguaje no especialista al representado, de modo que éste logre una correcta y clara comprensión de ellos.	Explica sólo algunos de los términos jurídicos utilizados durante la entrevista con un lenguaje no especialista al representado,, de modo que éste no logra una completa comprensión de ellos.	No explica los términos jurídicos utilizados durante la entrevista al representado, por lo que éste no logra una correcta y clara comprensión de ellos.
<b>20%</b>	Mantiene una actitud corporal adecuada, prestando la debida atención al representado durante toda la entrevista.	Mantiene una actitud corporal adecuada, prestando la debida atención al representado durante gran parte la entrevista.	No mantiene una actitud corporal adecuada, y no prestar atención al representado durante la entrevista.
	<b>TOTAL</b>		
	<b>PUNTAJE TOTAL</b>		
	<b>NOTA FINAL</b>		

**Ilustración 43: Tabla Estación 2. Redacción de acto jurídico. MIC Derecho**  
**Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT**

CRITERIOS	INDICADORES			PUNTAJE OBTENIDO
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	No logrado (1 punto)	
<b>Análisis jurídico</b> <b>60%</b>	Identifica correcta y claramente el acto jurídico que debe redactar.	Identifica de forma poco clara y/o de modo incorrecto el acto jurídico que debe redactar.	No identifica el acto jurídico en la redacción del mismo.	
	Aplica en la redacción del acto jurídico todas las instituciones jurídicas y normas pertinentes al caso, siguiendo las directrices entregadas por el representado en la entrevista.	Aplica en la redacción del acto jurídico sólo algunas de las instituciones jurídicas y normas pertinente al caso, sin seguir todas las directrices entregadas por el representado en la entrevista.	No aplica en la redacción del acto jurídico las instituciones jurídicas y normas pertinentes al caso, sin seguir de modo alguno las directrices entregadas por el representado en la entrevista.	
	Redacta el acto jurídico incluyendo la totalidad de las cláusulas solicitadas por el representado en la entrevista, entregando así una solución efectiva y completa a su requerimiento.	Redacta el acto jurídico, incluyendo algunas de las cláusulas solicitadas por el representado en la entrevista, entregando así una solución poco efectiva y/o incompleta a su requerimiento.	Redacta el acto jurídico sin incluir las cláusulas solicitadas por el representado en la entrevista, no entregando una solución a su requerimiento.	
<b>TOTAL</b>				
<b>Expresión escrita</b> <b>30%</b>	Redacta el acto jurídico utilizando una correcta estructura que permite identificarlo claramente y que se ajusta a los requerimientos del representado.	Redacta el acto jurídico que requiere el representado utilizando una estructura incorrecta, sin embargo, es posible identificar el acto jurídico de que se trata.	Redacta el acto jurídico que requiere el representado sin utilizar una estructura adecuada, de tal forma que no es posible identificar el acto jurídico de que se trata.	
	Redacta el acto jurídico utilizando una correcta sintaxis, además de un correcto y adecuado lenguaje jurídico.	Redacta el acto jurídico utilizando una correcta sintaxis, sin utilizar un adecuado lenguaje jurídico.	Redacta el acto jurídico sin utilizar una correcta sintaxis, y sin utilizar un correcto y adecuado lenguaje jurídico.	

	Redacta el acto jurídico que requiere el representado, aplicando correctamente las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.	Redacta el acto jurídico que requiere el representado, cometiendo algunos errores en la aplicación de las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.	Redacta el acto jurídico que requiere el representado, sin aplicar las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.
	<b>TOTAL</b>		
<b>Formalidades 10%</b>	Redacta y presenta el acto jurídico cumpliendo con todos los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)	Redacta y presenta el acto jurídico, incumpliendo alguno de los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)	Redacta y presenta el acto jurídico, sin cumplir los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)
	<b>TOTAL</b>		
<b>PUNTAJE TOTAL</b>			
<b>NOTA FINAL</b>			

**Ilustración 44: Tabla Estación 3. Análisis de caso y redacción de minuta de alegato. MIC Derecho**  
**Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT**

CRITERIOS	INDICADORES			PUNTAJE OBTENIDO
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	No logrado (1 punto)	
<b>Análisis jurídico 60%</b>	Relaciona el caso analizado con las distintas instituciones del derecho procesal y sustantivo, identificando correcta y claramente los derechos vulnerados y las garantías correspondientes.	Relaciona el caso analizado con las distintas instituciones del derecho procesal y sustantivo, identificando de manera incorrecta y/o poco clara los derechos vulnerados y las garantías correspondientes.	Relaciona el caso analizado con las distintas instituciones del derecho procesal y sustantivo, sin identificar los derechos vulnerados y las garantías correspondientes.	
	Redacta una defensa clara, coherente y	Redacta una defensa clara, coherente, pero	Redacta una defensa poco clara, incoherente	

	<p>suficiente para resguardar los derechos de su representado en el caso concreto, incorporando diversas fuentes formales del Ordenamiento Jurídico.</p> <p>Señala en la minuta de alegato, de forma clara y precisa, la pretensión que corresponde a la defensa de derechos.</p>	<p>insuficiente para resguardar los derechos de su representado en el caso concreto, incorporando pocas fuentes formales del Ordenamiento Jurídico.</p> <p>Señala, de manera poco clara y/o imprecisa en la minuta de alegato, la pretensión que corresponde a la defensa de derechos.</p>	<p>e insuficiente para resguardar los derechos de su representado en el caso concreto, sin incorporar fuentes formales del Ordenamiento Jurídico.</p> <p>No señala en la minuta de alegato la pretensión que corresponde a la defensa de derechos.</p>
	<p><b>TOTAL</b></p>		
<p><b>Expresión escrita</b> <b>30%</b></p>	<p>Redacta la minuta de alegato empleando una correcta sintaxis que permite distinguir la estructura propia de un alegato (individualización, aspectos de hecho, aspectos de derecho, parte petitoria).</p>	<p>Redacta la minuta empleando una correcta sintaxis, sin lograr distinguir completamente la estructura propia de un alegato (individualización, aspectos de hecho, aspectos de derecho, parte petitoria).</p>	<p>Redacta la minuta sin emplear una correcta sintaxis, no pudiéndose distinguir la estructura propia de un alegato (individualización, aspectos de hecho, aspectos de derecho, parte petitoria).</p>
	<p>Redacta la minuta de alegato aplicando correctamente las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.</p>	<p>Redacta la minuta de alegato cometiendo algunos errores en la aplicación de las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.</p>	<p>Redacta la minuta de alegato, sin aplicar las reglas de la ortografía puntual, literal y acentual.</p>
	<p><b>TOTAL</b></p>		
<p><b>Formalidades</b> <b>10%</b></p>	<p>Redacta y presenta la minuta de alegato cumpliendo con todos los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)</p>	<p>Redacta y presenta la minuta de alegato, incumpliendo alguno de los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)</p>	<p>Redacta y presenta la minuta de alegato, sin cumplir los requerimientos convencionales de este tipo de documentos (pulcritud, prolijidad, espaciado, interlineado, márgenes, etc.)</p>
	<p><b>TOTAL</b></p>		
<p><b>PUNTAJE TOTAL</b></p>			
<p><b>NOTA FINAL</b></p>			

**Ilustración 45: Tabla Estación 4. Simulación de alegato. MIC Derecho**  
**Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT**

CRITERIOS	INDICADORES			PUNTAJE OBTENIDO
	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	No logrado (1 punto)	
<b>Contenido discursivo</b> 50%	Estructura su discurso de forma lógica, presentando argumentos adecuados y ajustados a la legalidad para la defensa de los intereses de su representado, terminando con un petitorio claro.	Estructura su discurso de forma lógica, presentando argumentos adecuados y ajustados a la legalidad para la defensa de los intereses de su representado, terminando con un petitorio poco claro.	Estructura su discurso de forma ilógica, sin argumentos adecuados y ajustados a la legalidad para la defensa de los intereses de su representado, sin terminar con un petitorio.	
	<b>TOTAL</b>			
<b>Expresión oral</b> 35%	Estructura su discurso de forma clara y atractiva, logrando captar y mantener la atención de los magistrados.	Estructura su discurso de forma clara pero poco atractiva, logrando captar mas no mantener la atención de los magistrados.	Estructura su discurso de forma poco clara y atractiva, no logrando captar ni mantener la atención de los magistrados.	
	Realiza su alegato utilizando un tono de voz adecuado y acorde al contexto, logrando captar la atención de sus interlocutores durante todo el discurso.	Realiza su alegato utilizando un tono de voz poco adecuado y poco acorde al contexto, logrando captar la atención de sus interlocutores sólo en algunos momentos del discurso.	Realiza su alegato utilizando un tono de voz que no es adecuado ni acorde con el contexto, lo que no permite captar la atención de sus interlocutores durante el discurso.	
	Realiza su alegato expresándose a través de un lenguaje jurídico adecuado y suficiente, modulando de forma clara y teniendo a la vista la minuta de alegato sólo como una guía para su discurso.	Realiza su alegato expresándose a través de un lenguaje jurídico adecuado aunque insuficiente, sin modular claramente, y utiliza la minuta de alegato para apoyar su discurso.	Realiza su alegato sin expresarse a través de un lenguaje jurídico adecuado y suficiente, sin modular y leyendo la minuta de alegato.	
	Realiza su alegato sin la utilización de muletillas (palabra o frases	Realiza su alegato utilizando una muletilla (palabra o frase	Realiza su discurso utilizando varias muletillas (palabras o	

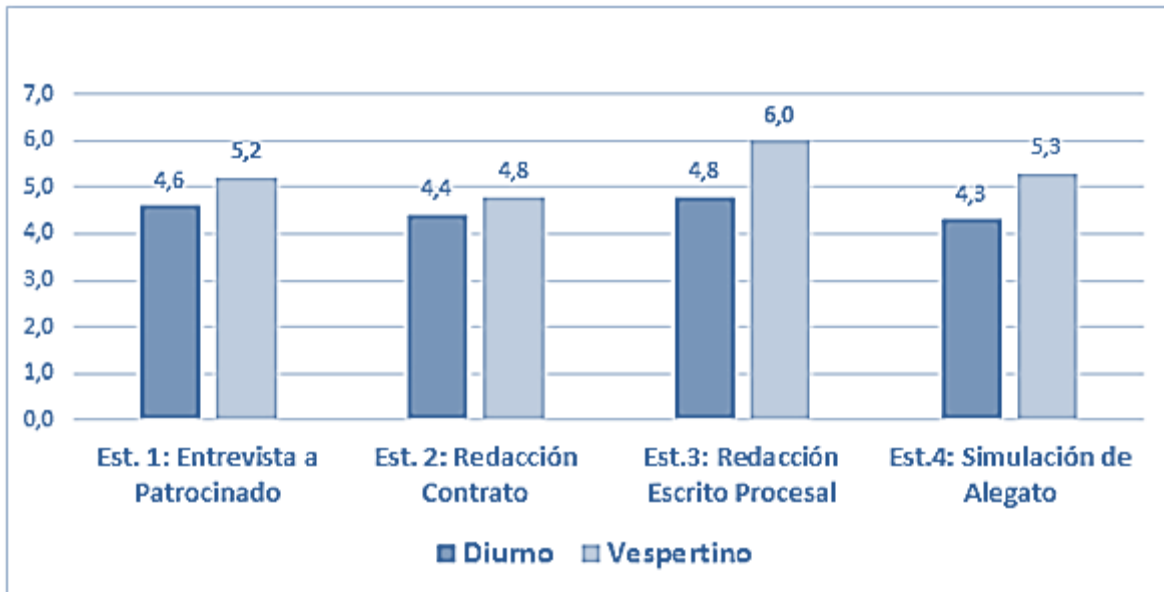
	repetidas), de manera que su discurso es fácil y completamente entendido.	repetida), a pesar de la cual su discurso es fácil y completamente entendido.	frases repetidas), de manera que su discurso es difícil de entender.
	<b>TOTAL</b>		
<b>Comunicación no verbal y formalidades 15%</b>	Se presenta en la sala de alegato vistiendo formalmente.	Se presenta en la sala de alegato vistiendo de forma ordenada, pero no formal.	Se presenta en la sala de alegato vistiendo una tenida informal.
	Realiza su alegato manteniendo siempre una postura corporal adecuada, demostrando seguridad y convicción en su argumentación, respetando el tiempo estipulado para alegar.	Realiza su alegato manteniendo una postura corporal adecuada, demostrando poca seguridad y convicción en su argumentación, respetando el tiempo estipulado para alegar.	Realiza su alegato sin mantener una postura corporal adecuada, demostrando inseguridad y falta de convicción en su argumentación, sin respetar el tiempo estipulado para alegar.
	<b>TOTAL</b>		
<b>PUNTAJE TOTAL</b>			
<b>NOTA FINAL</b>			

### c) Resultados

El desempeño de los estudiantes de Derecho que participaron en la MIC 2015 fue expresada en porcentajes de logro, pero también en calificaciones. Como se puede apreciar en los gráficos integrados –Derecho Diurno y Vespertino- los resultados generales en las cuatro estaciones se expresan con notas.



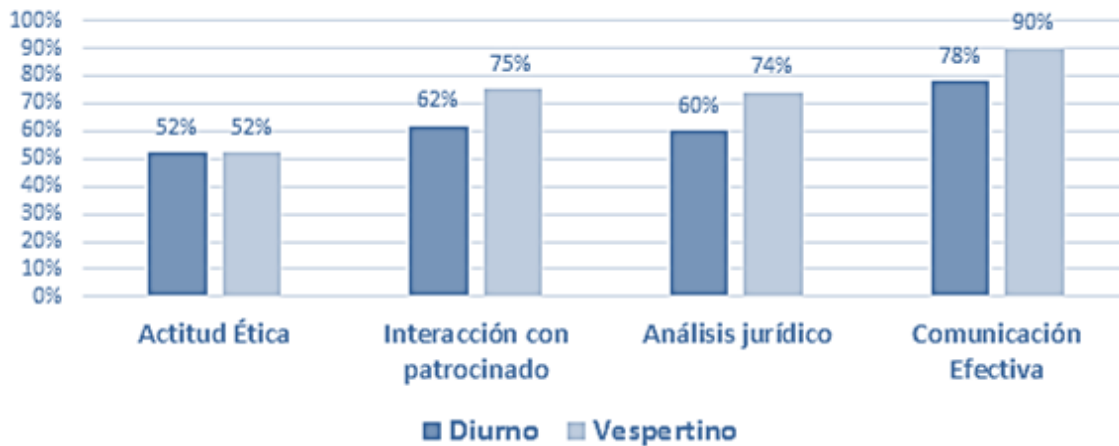
**Gráfico 6: Resultados Generales por Estación**  
**Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT**



Para la jornada diurna, la estación “Redacción de Escrito Procesal” fue la mejor lograda; en contraste con las estaciones “Simulación de Alegato” y “Redacción de Contrato” que obtuvieron promedios más bajos. En el caso de la jornada vespertina, solo la estación “Redacción de Contrato” fue la que obtuvo el promedio más bajo, mientras que las otras estaciones obtuvieron promedios sobre 5. Al comparar los resultados generales por estación de ambas jornadas, es posible señalar que la Vespertina obtuvo mejores resultados que la Diurna, especialmente en “Redacción de escrito procesal” y “Simulación de alegato”.

En la primera estación de trabajo, los resultados fueron expresados en porcentajes de logro.

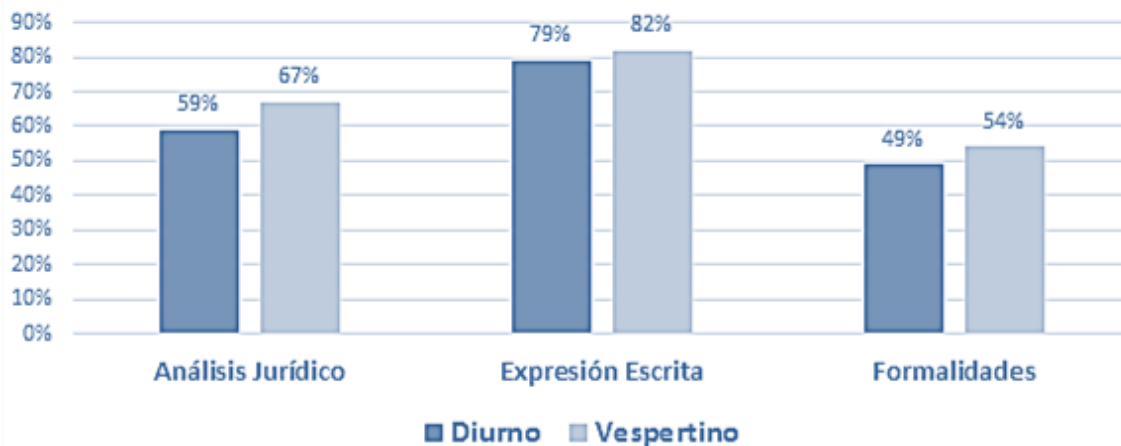
**Gráfico 7: Resultados Generales Estación 1**  
Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT



Los estudiantes de la jornada diurna obtuvieron un promedio por sobre el 50% del estándar máximo (100%) en cada uno de los criterios evaluados. El criterio Actitud Ética fue el más bajo (52%), mientras que el de Comunicación Efectiva fue el más alto (78%). En tanto, los estudiantes de jornada vespertina obtuvieron promedios de puntaje más altos que los obtenidos por los de jornada diurna, a excepción del criterio Actitud Ética. El promedio más alto en vespertina fue Comunicación Efectiva (90%).

En la segunda estación de trabajo, los resultados indican un mejor desempeño de los estudiantes de jornada vespertina.

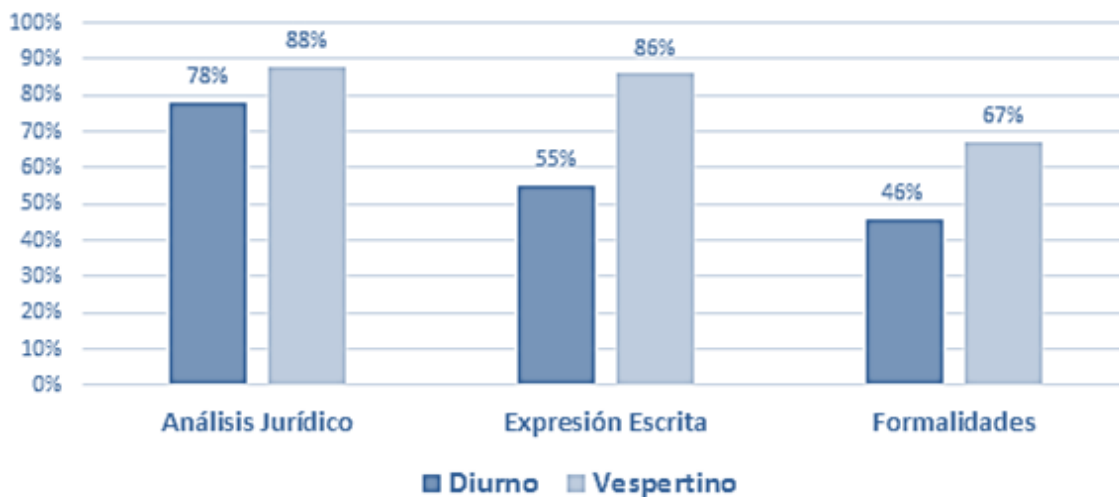
**Gráfico 8: Resultados Generales Estación 2**  
Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT



La jornada diurna de Derecho obtuvo el promedio de puntaje más bajo en el criterio Formalidades (49%), mientras que el criterio Expresión Escrita fue el que obtuvo el promedio de puntaje más alto (79%). En el caso de la jornada vespertina, el criterio Expresión Escrita el que obtuvo el promedio más alto (82%) y el de Formalidades, obtuvo el promedio más bajo (54%). Cabe señalar que se aprecia una mayor diferencia porcentual en el criterio Análisis Jurídico.

En la tercera estación de trabajo, nuevamente los estudiantes de jornada vespertina obtuvieron mejores promedios de puntaje en comparación con los estudiantes de jornada diurna.

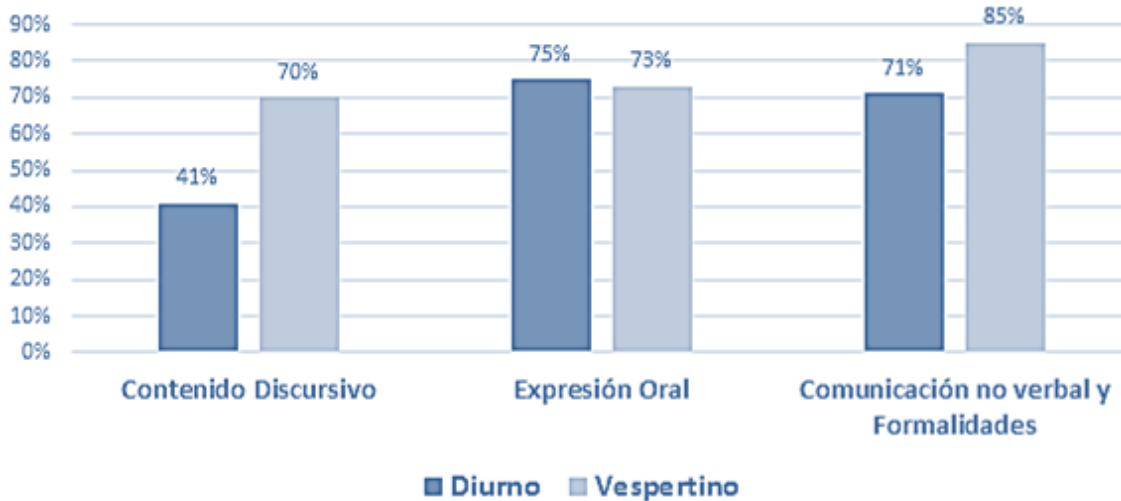
**Gráfico 9: Resultados Generales Estación 3**  
Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT



Para jornada diurna, el mejor puntaje lo obtuvo en Análisis Jurídico (78%), mientras que Formalidades fue el más bajo (46%). En tanto, para la jornada vespertina, los criterios Análisis Jurídico y Expresión Escrita obtuvieron porcentajes de logro sobre el 85%, mientras que el criterio Formalidades obtuvo un 67%.

En la cuarta estación de trabajo, los estudiantes de jornada diurna fueron levemente superiores en uno de los criterios (Expresión Oral) a los de jornada vespertina.

**Gráfico 10: Resultados Generales Estación 4**  
Fuente: Comité Curricular. Facultad de Derecho. UFT



Para la jornada diurna, el criterio Contenido Discursivo fue el más bajo (41%), mientras que en el criterio Expresión Oral fue el más alto (75%). En el caso de los estudiantes jornada vespertina, el criterio Comunicación no verbal y Formalidades fue el más alto (85%), mientras que Contenido Discursivo fue el más bajo (70%).

### 6.3.3 Observación y reflexión

El comité curricular en conjunto con la oficina de educación del Derecho, analizó el proceso y realizó algunas consideraciones y sugerencias:

- En ambas jornadas, los estudiantes presentaron las mismas debilidades y fortalezas en sus desempeños.
- Los ejercicios fueron mejor logrados por los estudiantes de la jornada vespertina.
- Se sugiere trabajar redacción jurídica con estudiantes en ambas jornadas.
- Se sugiere trabajar aspectos éticos con estudiantes en ambas jornadas.
- Se sugiere trabajar la integración del Derecho sustantivo con estudiantes en ambas jornadas.

## 6.4 EVALUACIÓN INTERMEDIA EN LA CARRERA DE AUDITORÍA

### 6.4.1 Antecedentes generales de la Carrera

#### a) El perfil de egreso de la carrera:

El Contador Auditor de la UFT es un profesional formado con compromiso ético, con competencias para realizar procesos de auditorías externas e internas además de elaborar e interpretar estados financieros e informes de gestión a fin de apoyar la toma de decisiones en todo tipo de organizaciones, especialmente en los gobiernos corporativos de las mismas, siendo capaz de emitir de manera responsable una opinión independiente respecto de los estados financieros y/o procesos de las compañías, de acuerdo a los principios y normas legales vigentes, así como también en base a su formación valórica, asegurando a la sociedad la confiabilidad de ellos.

Está preparado para trabajar en equipos multidisciplinarios participando de la dirección de unidades estratégicas de gestión, tales como contabilidad financiera y de gestión, planificación y control financiero, contraloría, tributación y otras áreas de la administración.

Su formación le permite obtener y evaluar evidencia suficiente para identificar y resolver problemas, mediante la aplicación de técnicas apropiadas para desarrollar su trabajo y poder desenvolverse en ambientes globales, valorando la importancia e impacto social de su profesión.

#### b) Competencias de Especialidad:

- Analiza y elabora responsablemente los estados financieros de las organizaciones, de acuerdo a la normativa y legalidad vigente.
- Emite de manera responsable una opinión independiente respecto de los estados financieros y/o procesos de las compañías, de acuerdo a los principios y normas legales vigentes, así como también en base a su formación valórica, asegurando a la sociedad la confiabilidad de ellos.
- Comunica e interpreta los resultados del monitoreo y el avance de los planes de mejoramiento, entregando recomendaciones si fuera necesario, manteniendo informada a la Dirección de la implementación de mejoras.

- Desarrolla el proceso de auditoría de acuerdo con Normas y Estándares Internacionales. Obtiene y evalúa la evidencia suficiente para ejecutar su trabajo conforme al programa establecido, mediante el uso de herramientas tecnológicas de vanguardia.
- Por medio del análisis de información, Identifica debilidades de control interno que afecten los estados financieros, formulando recomendaciones de mejora.
- Trabaja en equipos multidisciplinarios participando de la Dirección de unidades estratégicas de gestión.

c) Malla Curricular:

Ilustración 46: Malla Curricular. Carrera Auditoría.

Fuente: Vicerrectoría Académica. UFT.

### ► Malla Curricular

	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Formación General	Ser Universitario	Formación General I	Antropología	Formación General II	Ética		Formación General III	
Habilidades y Competencias	Comunicación Electiva					Liderazgo y Trabajo en Equipo		Creatividad y resolución de problemas
Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Inglés V (Optativo)	Inglés VI (Optativo)		
Ciencias Básicas y Economía	Álgebra I	Álgebra II	Cálculo	Estadística y Posibilidades				
		Microeconomía	Macroeconomía					
Contabilidad y Finanzas	Fundamentos de Contabilidad	Contabilidad I	Contabilidad II				Contabilidad III	
			Fundamentos de costos	Costos para la gestión	Administración financiera	Valoración activos y proyectos	Finanzas Corporativas	
Control de gestión y auditoría				Fundamentos de Auditoría		Control de gestión	Auditoría interna	Auditoría estados financieros
Management y derecho		Gestión y empresa	Gestión de personas	Marketing estratégico	Dirección estratégica			Curso de profundización I
				Derecho de la empresa	Derecho laboral	Derecho tributario	Impuesto a la renta	Curso de profundización II
Sistemas de información	Introducción a las tecnologías de información	Tecnologías de información aplicadas	Base de datos		Programación	Auditoría sistemas de información		Auditoría tributaria
Talleres, licenciatura y titulación					Taller de análisis de datos			
					Taller Empresarial I		Taller Empresarial II	Taller Empresarial III y Titulación

- Los talleres empresariales corresponden a las prácticas específicas de la carrera.  
 - La actividad de titulación consiste en un juego de empresas.  
 - Los niveles de Inglés V y VI son optativos.

Visita [www.finisterrae.cl](http://www.finisterrae.cl)

■ Cursos de Especialización propios carrera de Auditoría

■ Cursos de ciclo común con carrera de Ingeniería en Información y Control de Gestión



## **6.4.2 Aplicación del MIC en la Carrera**

### **a) Antecedentes del proceso**

El proceso de MIC realizado en la Escuela de Auditoría comenzó su diseño en mayo de 2015, y ya en septiembre del mismo año se habían definido los alcances de la medición.

A la MIC se le llamó “El Rol del auditor en procesos de Due Dilligence”, ya que el foco fue que los futuros auditores demostraran sus competencias durante una compra simulada de empresa. Si bien se definieron aspectos técnicos que debían ser desarrollados por los estudiantes, la evaluación buscaba establecer los niveles de logro en habilidades directivas tales como manejo de la frustración, trabajo en equipo y trabajo bajo presión.

### **b) Proceso de evaluación**

La Medición Intermedia de Competencia implicó una jornada de todo un día, cuya metodología utilizada fue una combinación entre Juego de Roles y Desarrollo de Casos. El área de Managment simuló un entorno laboral y los datos fueron proporcionados por Contabilidad. El objetivo de la evaluación fue que los estudiantes debían planificar la auditoría a realizar y ser oportunos en la solicitud de información. Participaron 6 estudiantes.

Al día siguiente, los estudiantes debieron presentar su presupuesto proyectado a un directorio simulado -por docentes de la Escuela-, entre quienes se encontraban todos los integrantes del Comité Curricular.

Terminada la “reunión de Directorio” se dio retroalimentación a los estudiantes, quienes en el curso de Auditoría Estados Financieros tuvieron la obligación de corregir el Informe presentado.

Tanto para el Informe como para la Presentación, la metodología evaluativa contempló la aplicación de dos rúbricas. La primera, vinculada al Informe, se contemplaron los criterios de: Formato de Presentación, Manejo de Bases de Datos y Herramientas de Tecnología, Procesos de Due Dilligence, Estados Financieros, Análisis de Estados Financieros, Análisis y Conclusiones, Presentación al Directorio. La segunda, vinculada a la Presentación, se tuvo en cuenta los siguientes criterios: PPT/Prezi, Resumen Ejecutivo, Performance, Preguntas y Actitud.

Adicionalmente se pidió a los alumnos que hicieran un informe de autoevaluación que también permiten conocer aspectos cualitativos de la actividad. Los estudiantes hicieron un análisis crítico del trabajo realizado durante la MIC.

A continuación se comparten las rúbricas utilizadas por el Comité Curricular para el proceso de evaluación del MIC:

**Ilustración 47: Tabla Rúbrica 1. MIC Auditoría**  
**Fuente: Comité Curricular. Carrera de Auditoría**

<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Insuficiente (0-15)</b>	<b>Suficiente (16-20)</b>	<b>Destacado</b>
<b>Formato y Presentación (8%)</b>	Introducción y Presentación (3%)	No se elabora una introducción del trabajo a presentar frente a Directorio y/o no elabora presentación del equipo de	Se elabora una introducción del trabajo a presentar frente a Directorio con poca claridad y/o se elabora presentación del equipo de consultoría	Se presenta una introducción consistente con el proceso de Due Dillingence con un equipo consultor seguro y alineado a la labor encomendada.

		consultoría a cargo del proceso de Due Dilligence.	a sin darle coherencia con el proceso de Due Dilligence.	
<b>Manejo de Bases de Datos y Herramientas de Tecnología (10%)</b>	Formato Informe (5%)	No justifica textos, el tamaño de letra no es adecuado, no posee una estructura clara y/o no se observa prolijidad en la presentación.	Tiene una estructura adecuada que permite seguir la idea planteada, pero no justifica textos, el tamaño y tipo de letras no es homogénea o adecuado para el Informe, se observa poca prolijidad en la presentación.	El Informe posee una estructura adecuada, con un tipo y tamaño de letra adecuado para un Informe, se observa claramente que existió prolijidad en el desarrollo del Informe.
	Uso de Bases de Datos (5%)	Los resultados presentados demuestran un bajo uso de bases de datos que contienen información relevante para la validación de los estados financieros.	El uso de bases de datos es adecuado, cometiendo algunos errores de cruce de información para un mejor análisis y construcción de los estados financieros.	Se da un uso adecuado a las bases de datos, siendo consistentes en el cruce de información para desarrollar correctamente las validaciones necesarias para el desarrollo de la auditoría solicitada.
	Construcción de Información con herramientas tecnológicas (5%)	Se presenta información con bajo uso de herramientas tecnológicas, especialmente en Excel donde los cálculos y bases de datos son significativos.	Existe un uso adecuado de herramientas tecnológicas, pero que se presentan en un formato que no permiten ilustrar el trabajo realizado en forma seria y limpia (presentación).	Existe un uso adecuado de herramientas tecnológicas sobre la información proporcionada (BD) y además presentan información construida en forma coherente (nuevas BD, Tablas, Cálculos, etc).
<b>Proceso de Due Dilligence (34%)</b>	Planificación de la auditoría (5%)	No planifican trabajo a realizar y/o no asignan responsabilidades.	Planifican parcialmente el trabajo a realizar, asignando tareas y responsabilidades a los integrantes del equipo.	Planifican parcialmente el trabajo a realizar, asignando tareas y responsabilidades a los integrantes del equipo, lo cual se aprecia en una estructura clara de trabajo.
	Determinación de partidas relevantes	No determinan materialidad y/o relevancia de las	Determinan materialidad y/o relevancia de las	Determinan materialidad y/o relevancia de las partidas consideradas para

	(7%)	partidas consideradas para el proceso de due dilligence o piden información irrelevante para el proceso.	partidas consideradas para el proceso de due dilligence, pero con ciertos grados de incoherencia en la información solicitada.	el proceso de due dilligence, solicitando información coherente.
	Validación de los estados financieros (17%)	No valorizan las distintas partidas de los estados financieros en base a las evidencias obtenidas.	Valorizan correctamente algunas de las distintas partidas de los estados financieros en base a las evidencias obtenidas y/o presentando algunos impactos de las diferencias detectadas respecto de los estados financieros entregadas por la administración.	Valorizan correctamente algunas de las distintas partidas de los estados financieros en base a las evidencias obtenidas, presentando los impactos de las diferencias detectadas respecto de los estados financieros entregadas por la administración.
	Identificación de contingencias (5%)	No identifica eventuales contingencias legales derivadas de la información auditada.	Identifican parcialmente contingencias legales que se derivan de la información auditada y/o no evalúan correctamente los impactos de las mismas.	Identifican contingencias legales que se derivan de la información auditada y evalúan correctamente los impactos de estas.
<b>Estados Financiero (27%)</b>	Presentación de estados financieros (27%)	No presentan estados financieros comparativos o lo hacen en un formato o clasificaciones que no corresponden.	Presentan estados financieros con errores menores en el formato y/o en las clasificaciones de las cuentas.	Presentan correctamente los estados financieros de la empresa auditada, utilizando clasificaciones vigentes en la SVS.
<b>Análisis de estados financieros (8%)</b>	Cálculo de razones financieras (4%)	Comete errores en el cálculo de los ratios financieros	Calcula correctamente la mayoría de los ratios financieros considerados.	Calcula correctamente todos los ratios financieros considerados.
	Interpretación y análisis de	Interpreta y analiza	Interpreta y analiza correctamente la	Interpreta y analiza correctamente todos los

	las razones financieras (4%)	erróneamente los ratios financieros calculados.	mayoría de los ratios financieros calculados.	ratios financieros calculados.
<b>Análisis y Conclusiones (4%)</b>	Análisis y conclusiones de lo desarrollado (4%)	Análisis y conclusiones son muy vagas y con pocos argumentos.	Entregan resultados de la auditoría, pero no logran alinear en forma consistente con sus conclusiones.	Basan la recomendación completamente en el Informe por ellos entregada.
<b>Presentación al Directorio (9%)</b>	Solidez en la presentación y habilidades directivas (9%)	No muestran solidez en la presentación y/o no hay uso de lenguaje técnico apropiado.	Existe uso de lenguaje técnico, pero no se demuestra seguridad en la presentación.	Se preocupan de cerrar cada punto de la presentación con una actitud de entregar con claridad sus argumentos. Utilizan un lenguaje técnico apropiado.

**Ilustración 48: Tabla Rúbrica 2. Evaluación Presentación. MIC Auditoría**  
**Fuente: Comité Curricular. Carrera de Auditoría**

		Logrado	Medianamente logrado	No logrado	puntaje obtenido
<b>PPT / PREZI, otro equivalente</b>					
1	uso correcto de colores y tipo de letra	3	2	0-1	
2	correcta ortografía	3	2	0-1	
3	utiliza imágenes corporativas	3	2	0-1	
4	Formato general de la presentación y número de páginas	4-5	2-3	0-1	
<b>Resumen Ejecutivo</b>					
1	Entrega resumen ejecutivo a los evaluadores	2		0	
2	El contenido del resumen es adecuado	4-6	2-3	0-1	
3	El formato y extensión del resumen es adecuado	4-6	2-3	0-1	
<b>Performance</b>					
1	Saludan apropiadamente al Directorio	2	1	0	
2	Presentan los principales resultados del proceso de due dilligence realizado	4-6	2-3	0-1	
3	Presentan las brechas entre la información entregada por la empresa respecto de los estados determinados por los auditores.	4-6	2-3	0-1	
4	Presentan principales contingencias legales identificadas	4-6	2-3	0-1	
5	Presentan y Explican Estados Financieros	4-6	2-3	0-1	
6	Presentan índices financieros que complementan el análisis realizado	4-6	2-3	0-1	
7	La recomendación es coherente con el análisis realizado	4-6	2-3	0-1	
8	uso del tiempo (máximo 20 minutos) y buen ritmo de la presentación	4-6	2-3	0-1	
<b>Preguntas y Actitud</b>					
1	Responde satisfactoriamente a preguntas del directorio	4-6	2-3	0-1	
2	Tiene una actitud positiva respecto de los comentarios realizados por el Directorio	4-6	2-3	0-1	
3	Demuestra una actitud profesional en el uso de lenguaje verbal y corporal	4-6	2-3	0-1	
4	Se aprecia cohesión en el equipo	4-6	2-3	0-1	
5	Se presentan putualmente a la citación	4	2-3	0-1	
<b>sub total / 100 puntos totales</b>					<b>0</b>
<b>Puntaje total alcanzado</b>					
<b>Nota</b>					

### **c) Resultados**

Desde el interés evaluativo vinculado a los estudiantes, la Escuela de Auditoría evaluó los resultados como “dentro de lo esperado”, por cuanto los participantes de la MIC 2015 mostraron dominio de conceptos y profesionalismo en el trabajo desarrollado.

Desde un enfoque de fortalezas, esta evaluación permitió explorar los tipos de liderazgo que tienen los estudiantes, su capacidad de trabajar en equipo, flexibilidad y el manejo de la frustración. Asimismo, se mantuvo una actitud profesional e íntegra; y finalmente, consensuar un Informe con los principales hallazgos de su trabajo.

Desde un enfoque de debilidades, hubo una ausencia de experiencia de planificación en procesos de auditoría, lo que redundó en que los estudiantes no solicitaron la información necesaria. Y en cuanto a la organización de la jornada – en consecuencia, desde las acciones docentes involucradas- no se entregó claramente el contexto de la empresa que los contrataba para realizar el Due Dilligence, ya que al momento de la presentación al directorio, los estudiantes seguían confundidos de quienes los habían contratado.

#### **6.4.3 Observación y Reflexión**

Al finalizar el proceso de MIC 2015 de la Escuela de Auditoría se puede establecer que: Los estudiantes demostraron competencias dentro de las expectativas de la comunidad académica que lideró la MIC.

No obstante, se extrajeron distintos aprendizajes para futuras evaluaciones intermedias, entre las que destacan entregar antes a los estudiantes el contexto del juego de roles, de manera que sepan para quienes van a trabajar; asimismo, las rúbricas de evaluación grupales e individuales, por cuanto en esta primera versión del MIC se les entregó el día del inicio del juego de roles; y finalmente, fomentar instancias previas de evaluación, que a menor escala, ya los enfrenten a los desafíos que se exigen en la MIC.

Como sugerencias directas a la labor docente y curricular, se debe señalar que se reformularon las metodologías docentes utilizadas en los cursos de auditoría, de manera de que los alumnos tuviesen desafíos similares a los que se piden en el MIC. Este es quizás uno de los logros más importantes de este proceso que no sólo se centró en los estudiantes sino que sirvió de retroalimentación para la práctica de los docentes y mostró la necesidad de repensar estas prácticas y ajustar la enseñanza para el aprendizaje futuro de los estudiantes.

Como podemos apreciar no se estableció un procedimiento genérico a replicar por cada carrera sino que cada comité curricular de acuerdo a su equipo de profesores, alumnado, malla curricular, perfil de egresos diseñó y reelaboró su propio proceso de evaluación intermedia de competencias respetando la diversidad de cada carrera. Sin duda, todos tienen un eje común que les da coherencia y es el Modelo Formativo de la UFT. La coherencia está dada por integrar sus principios, orientaciones y guía para el desarrollo curricular y compartir los principios del sistema de evaluación de los aprendizajes.

La reflexión global y transversal de este proceso es objeto del siguiente capítulo.



## CAPÍTULO 7

### REFLEXIONES SOBRE LO APRENDIDO EN ESTE PROCESO. ¿POR DÓNDE SEGUIMOS?



*“La acción críticamente informada no está completamente controlada por planes. En lo esencial es arriesgada”*

*Kemmis y Mc Taggart (1988, p.17)*

---

#### 7.1 UNA MIRADA GLOBAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tal y como encabeza la cita de Kemmis y McTaggart (1988) en el inicio de este capítulo, los planes, acciones y reflexiones que dieron lugar a una nueva praxis en el ámbito de la evaluación intermedia de competencias no fueron una acción aislada ni en un entorno seguro. Todo lo contrario, asumimos muchos riesgos, iniciamos una tarea nueva, teníamos un problema, lo reconocimos, nos conformamos en equipo de investigación, indagamos sobre posibilidades y propuestas, diseñamos un plan de acción y lo pusimos en marcha. Esta fase no se limitó a la acción sino supuso una reconstrucción de concepciones y nuevos aprendizajes. En primer lugar, comprender nuestras concepciones previas, algunas muy arraigadas y que permanecían como conocimiento tácito (Korthagen, 2010) Las mismas evidenciaron diferentes maneras de entender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, las competencias y su evaluación (Martin, 2009).

### 7.1.1. Logros, transformaciones y aprendizajes

#### a) En cuanto al proceso:

Entre los aprendizajes construidos colaborativamente y que consideramos más valiosos y transversales a la planificación, desarrollo y seguimiento del proceso de evaluación intermedia de competencias en todos los comités curriculares presentados en el capítulo anterior, podemos señalar:

- i. El procedimiento de evaluación intermedia de competencias desarrollado ha respetado los principios de la evaluación auténtica (Álvarez Méndez, 2008; Monereo, 2003, 2009) y ha diseñado escenarios de aprendizaje para que los estudiantes pongan en marcha competencias complejas que requieren movilizar saberes, habilidades, actitudes en situaciones lo más reales posibles y ligadas a la acción ya sea en la resolución de situaciones problemáticas o en la puesta en marcha de actividades de creación/ producción de conocimientos (Tardif, 2006). Lo señalado no habría sido posible sin la formación de equipos de trabajo. Estos equipos no estuvieron exentos de dificultades iniciales y resistencias que exigieron trabajar los conflictos. Para ello, fue necesario reconocer y poner en evidencia las tensiones y desde ese punto de partida buscar soluciones respetando dos principios: separar el motivo del conflicto de la persona del docente conflictuado y buscar soluciones en conjunto. En esta segunda regla de oro fue necesario poner el foco en los aportes y no en quienes los entregaban (Ury, 2000). De esta forma se fueron superando las dificultades y miedos y poco a poco cada comité curricular se fue consolidando como un verdadero equipo de trabajo.

- 
- ii. El proceso de evaluación intermedia de competencias, requiere de otras condiciones que necesariamente deben estar presentes para poder ser implementado:
- Un trayecto formativo bien establecido y en nuestro caso acorde con todos los elementos que constituye el modelo formativo.
  - Un perfil de egreso bien construido, evaluable, con las competencias claras y los contextos de realización explícitos.
  - Unas competencias de especialidad claras y vigentes, mapeadas y con su respectiva trazabilidad para poder monitorear sus niveles de logro en las distintas asignaturas.
  - Un equipo de profesores comprometidos y aunque suene redundante, constituidos como equipo.
  - Contar con el apoyo de las autoridades centrales y de cada facultad.
  - Despliegue de una cuota de CREATIVIDAD, porque es posible desarrollar un “OSCE” que fue nuestra inspiración inicial, en cualquier carrera, sin embargo la idea no fue replicarlo en ningún caso, pero sí utilizar el “capital acumulado” que esta vasta experiencia en el área de la salud nos ha mostrado a través del tiempo y ajustarlo a las carreras comprometidas en el estudio.
  - Y por último, ATREVERSE a innovar. Si el tiempo y nuestros estudiantes cambian, esto ya no era una posibilidad, el cambio era una EXIGENCIA que requiere valentía y esfuerzo de todos los que alguna vez tomamos la decisión de contribuir en la formación de personas.
- iii. Hemos podido comprender que la Universidad Finis Terrae es una comunidad y que como tal, si no funcionamos en colaboración permanente estos procesos macros como la implementación de los MIC, no son factibles de realizar y quedan

convertidos en meros intentos y buenas intenciones. Aquí se necesita el acuerdo de todos los estamentos directivos y académicos, de otra manera cualquier innovación curricular no perdura en el tiempo ni menos logra traspasar la cultura institucional.

- iv. Otro aprendizaje significativo tuvo que ver con la sostenibilidad de este proceso de evaluación intermedia. Y una de las cuestiones básicas, que también es común a procesos de innovación curricular son los recursos y apoyos (Carbonell, 2001). Nos referimos a apoyos logísticos debido a la envergadura de poner en marcha el proceso, que implicó desde el diseño de la convocatoria hasta la relación con los empleadores, contactos con entornos reales, desplazamientos de estudiantes y recursos didácticos. Esto se aprecia claramente en los dispositivos que se pusieron en marcha para realizar tareas auténticas que tienen que desarrollarse en situaciones reales.
- v. La investigación acción es una potente y valiosa herramienta de crecimiento académico, curricular y personal porque permite ordenar y sistematizar con claridad todo el trabajo que cada equipo va realizando. Cada ciclo se transforma en un desafío de complejidad creciente, lo cual nos obliga como académicos a no estancarnos en lo que ya sabemos o en lo que siempre hemos hecho, sino todo lo contrario a seguir estudiando y por sobre todo a “atrevernos a probar”, sin miedo a equivocarnos sino todo lo contrario utilizando el error como un insumo más para la mejora.
- vi. Por otra parte, comprendí que mi papel de “amiga crítica”, debe ser permanente y no solo fruto de un proceso de investigación. En todo desarrollo del trabajo

curricular de las distintas especialidades y carreras de la universidad, los profesores necesitan un par que asesore **y trabaje con ellos** y no alguien que desde otra “esfera” dé órdenes o instrucciones que no podrán necesariamente ser bien comprendidas y por lo tanto sólo podrían generar frustración en algunos. Cuando a uno le encomiendan una tarea y el objetivo de dicho trabajo lo hace suyo, pasa de una obligación a un compromiso y por tanto se valora de otra manera.

**b) En cuanto a resultados pareció importante destacar algunos aspectos:**

**i. Participación y rol de los docentes:**

- Sabemos que todo proceso de innovación curricular tiene éxito si cuenta con la implicación y apropiación de los docentes (Fullan, 2002; Gimeno, 2010). Este es el caso de este proceso en que los propios comités curriculares son los que participan activamente en el diseño del MIC y se responsabilizan de fomentar la implicación y el apoyo del profesorado que participa en su puesta en marcha.
- La clave se puede detectar en la coordinación que se lleva a cabo tanto en el plano vertical como horizontal (García y Canabal, 2012), en la continuidad de los equipos docentes, y en la corresponsabilidad entre los miembros del Comité Curricular de cada carrera y los responsables institucionales. La continuidad de los equipos docentes que conforman los comités asegura la cohesión y la coherencia interna como eje de todo el proceso. En este caso con la evaluación intermedia se favorece la posibilidad de contemplar de modo transversal las competencias genéricas así como la especificidad de las competencias de especialidad.

- Cada comité curricular ha tomado sus propias decisiones en cuanto a la temporalidad de cuándo aplicar este proceso, a qué cohorte de alumnos se va a considerar, qué tipo de acciones se van a planificar. Pero lo importante es que el diseño propuesto por cada comité cumplió con la característica de evaluación intermedia, es decir evaluar el progreso de la adquisición de las competencias en mitad del trayecto formativo y diseñar acciones remediales, propuestas de mejora y reorientar el aprendizaje del estudiante para alcanzar su perfil de egreso. Es una forma de entender la evaluación como aprendizaje y asumir que la clave es la retroalimentación formativa (Wiliam, 2011).
- Si bien los instrumentos de evaluación de los aprendizajes varían según cada MIC, se destaca la reflexión y el debate entre las diferentes líneas de especialidad, la elaboración de rúbricas conjuntas o por especialidad, la observación y análisis de todo el proceso y su reflexión posterior. Se utilizan variedad de procedimientos pero todos giran en torno a facilitar la puesta en marcha de las competencias en acción; analizar el progreso de los aprendizajes o los diferentes niveles de logros. Como indica el propio Tardif (2006) la evaluación de las competencias supone tener en cuenta la globalidad, ya que la competencia es un todo mayor que la suma de las partes y que por tanto requieren ser estimuladas en su complejidad evitando al máximo trabajar con subdivisiones de éstas, dificultad que por ejemplo presenta el OSCE siendo ésta una de sus desventajas. De allí que hemos superado y adaptado a la realidad de cada carrera el proceso de evaluación de competencias, en este caso en la fase intermedia del desarrollo curricular.

- 
- Un aspecto que ha permitido que los comités curriculares y el profesorado puedan implementar de modo coherente la propuesta curricular e integrarla en el MIC es el apoyo y la formación del profesorado participante en este proceso. La Universidad ofrece diferentes instancias de apoyo a los docentes, previstas en el Programa de Pedagogía Universitaria. Como amiga crítica he facilitado los procesos institucionales y reflexivos para la puesta en marcha del MIC (Margalef y García, 2014) y como responsable de la Dirección de Innovación Curricular y Formación Docente, he contribuido a proponer distintas instancias formativas como el Programa de pedagogía Universitaria (PPU) que contienen entre otros, el Diplomado en Metodologías y Habilidades Docentes o el Magister en Pedagogía Universitaria. Tal y como se indica en el Informe de Autoevaluación (2015) se ha consolidado en la UFT la formación pedagógica del profesorado, la formación curricular y el apoyo a los miembros de los Comités Curriculares y la activa participación del personal docente en talleres o seminarios específicos que contribuyen a la comprensión y el aprendizaje permanente del profesorado que participa en el MIC de cada carrera.
  - Los resultados analizados y sistematizados en el ámbito de cada comité curricular una vez realizado cada uno de los MIC permitieron obtener información para la toma de decisiones curriculares tanto de ajustes menores o mayores de las mallas curriculares como por ejemplo evitar duplicidades, carencias de contenidos, dar cabida a la necesidad de planificación de nuevas asignaturas o talleres. Pero también incidió en la mejora de la práctica docente para ajustar la enseñanza al aprendizaje de las competencias (Black & Wiliam, 2009; Brown & Pickford, 2013). En este sentido se han detectado necesidades de mejora en el desarrollo de algunas asignaturas ya sea en la introducción de

nuevas metodologías, en la planificación de actividades de aprendizaje más acorde con las competencias que tienen que demostrar en el MIC y en procedimientos de evaluación así como en los criterios sobre lo qué hay que evaluar.

**ii. Del proceso formativo de los estudiantes:**

- El MIC ha permitido visualizar y/o detectar con claridad, el estado de avance en términos académicos de todos los grupos de estudiantes pertenecientes a las distintas carreras, que han participado y completado el proceso. La información del progreso de los estudiantes en su aprendizaje se obtiene de modo triangulado a través del análisis del estado de desarrollo de las competencias según resultados del MIC que se aplica a una misma cohorte, del análisis de los indicadores de rendimiento académico y de las observaciones de clase realizadas por los coordinadores de línea, entre otras fuentes de información.
- En la observación de algunas sesiones de trabajo se ha apreciado que los integrantes de los comité curriculares comprenden la evaluación formativa como un análisis conjunto del trabajo del alumno, ayudado por criterios más explícitos que orienten su desempeño (Stobart, 2010). En este sentido se aprecia la necesidad de mantener una retroalimentación constructiva a cada uno de los participantes en el MIC, no sólo para informar los resultados o el nivel de progreso observado mediante la rúbrica sino para ayudar a que comprendan sus progresos y el alcance profesional de sus dificultades (Gibbs y Simpson, 2009).



En síntesis:

A lo largo de estos años de la aplicación del MIC en las diferentes carreras, los aportes y efectos pueden identificarse en los siguientes resultados:

- Contar con información del avance académico de todos los grupos de estudiantes pertenecientes a una misma carrera y cohorte.
- Sistematizar el seguimiento del estudiante en su proceso formativo dotándolo con una retroalimentación formativa de su avance en el logro de las competencias.
- Generar planes remediales para favorecer el aprendizaje de acuerdo a las necesidades detectadas.
- Revisar planes de estudios y programas de asignaturas debidamente actualizados y articulados entre sí.
- Detectar necesidades formativas en didáctica y evaluación en los distintos docentes participantes en el Proceso y diseñar y darles perfeccionamiento.
- Utilizar una variedad de procedimiento e instrumentos de evaluación adecuados al contexto curricular y laboral de cada carrera para la evaluación de los aprendizajes y observación del desarrollo de las competencias
- Sistematizar los resultados de cada convocatoria MIC con la elaboración de un informe por cohorte y por cada estudiante lo que facilita el análisis del Comité Curricular de todo este proceso.
- Comunicar los resultados a profesores y estudiantes participantes entregando la información obtenida de modo transparente.
- Elaborar conjuntamente con los docentes de cada línea curricular de especialidad las rúbricas de evaluación. Es importante recordar que el enfoque por competencia pone el acento en el proceso y en el desarrollo de esas competencias complejas a lo largo del trayecto formativo.

- Dar seguimiento y sistematización a todo el Proceso MIC a nivel de la UFT lo que le permite visibilidad y forma parte de las señas de identidad del Modelo Formativo de la Universidad.
- Concretar un compromiso institucional que se visualiza en el Plan de Mejoramiento de la UFT para validar el proceso de evaluación intermedia de competencias ya implementado en el 100% de las carreras de la Universidad.

### **7.1.2. Algunas paradojas**

Desde una mirada global se pueden percibir todavía algunas paradojas que requieren de un mayor debate, reflexión, diálogo entre teoría y práctica. Apoyo para realizar una reconstrucción relevante de concepciones y una transformación real en la praxis (Pérez Gómez, 2012). No son sencillas de resolver, pero un primer paso es reconocerlas y afrontar desafíos para intentar hacerlo.

#### **a) La paradoja entre medición y evaluación**

En el propio modelo formativo de la UFT se realiza una crítica a una concepción de aprendizaje conductista, cerrada, determinista y más reduccionista que ha adoptado la medición y control como sus principales finalidades en materia evaluativa.

A pesar que en las concepciones asumidas, en las guías y orientaciones, en los glosarios y otros documentos oficiales que se refieren al MIC se declara que se asume el enfoque de la evaluación auténtica, con énfasis en la función formativa de la evaluación y orientada al aprendizaje, la retroalimentación, la diversidad de herramientas y contextos de evaluación, persiste aún en el discurso e incluso en la documentación el concepto de medición de competencias. Esto lo podemos apreciar en las actas de algunas sesiones de comités curriculares en que todavía persiste en el lenguaje la impronta de medición de competencias aunque, la propuesta de mejora de las actividades del MIC sea coherente con una evaluación más formativa y global. Es cierto que también se nota una evolución desde los primeros documentos, específicamente en el seguimiento del proceso, hasta los últimos en donde medición va perdiendo fuerza y se va incorporando la concepción de evaluación auténtica.

Esto se hace patente cuando tenemos que compatibilizar la evaluación intermedia entendida como evaluación formativa con la función acreditativa de la evaluación. El peso de la función acreditativa, a la que le valen los resultados cuantificables, opaca la función formativa, la calidad de los procesos que pueden asegurar esos resultados. Como señalaba Bigg (2005) la calidad de la enseñanza depende de la coherencia o de si somos capaces de alinear las metas con las actividades de aprendizaje y de evaluación. ¿Cómo compatibilizar ambas funciones? ¿Cómo cumplir con estándares e indicadores exigidos por la cultura de la acreditación y la auditoría en la que estamos inmersos? ¿Cómo hacer sostenible la retroalimentación formativa, constructiva y remedial con las propuestas de algunos comités curriculares de “calificar” el desempeño de los estudiantes que participan en el MIC? ¿Cómo comprender algunas de las propuestas de modificación del proceso que buscan incentivar la participación por que se incardina dentro de una asignatura troncal y evaluable-calificable? Esta paradoja nos refuerza la idea de que todo cambio de cultura organizacional exige tiempo y esfuerzo y nos compromete a afianzar el camino recorrido.

#### **b) La paradoja entre evaluación de competencias y la especificación de perfiles e indicadores observables**

En el avance del proceso y en la discusión de algunos comités se está observando una tendencia progresiva hacia la especificación detallada de subcompetencias, resultados, porcentajes de logros y cuantificación de procesos complejos. Resulta complejo encontrar el punto de equilibrio, y en el afán por desarrollar la malla curricular, identificar competencias y garantizar su desarrollo a lo largo de las asignaturas no hay que perder la flexibilidad y apertura que exige la evaluación auténtica. Esto se puede observar en algunas de las rúbricas de evaluación en las que se especifican más que el grado de desarrollo del aprendizaje para ver su gradiente, el detalle de los logros que se traducen en puntajes. Coexisten ambos modelos, lo interesante es estar vigilantes a que la

evolución de las mismas se mantengan en el carácter más holístico teniendo en cuenta que se busca evaluar la trayectoria formativa y no solo el resultado final.

Aquí también se puede apreciar una paradoja en cuanto al uso de la rúbrica como instrumento. Algunos la entienden dentro de la tipología que Fernández March (2011, p.51) denomina analíticas: “guía de puntuación usada para describir el desempeño de un estudiante en varios niveles de rendimiento”. Otros las conciben con un carácter más holístico, con un descriptor cualitativo que proporciona un juicio más global de acuerdo a la especificación y negociación de los criterios de evaluación. Sin embargo pueden convertirse las rúbricas como indican Etxabe, Aranguren y Losada (2011) en un instrumento transversal, abierto, dinámico y flexible.

En este sentido es necesario estar atentos y evitar el posible riesgo de caer en una excesiva estandarización de los logros y resultados de aprendizaje. Así como, por presiones externas, descomponer excesivamente cada una de las competencias en “resultados de aprendizaje muy concretos y medibles”. Ello atentaría contra la concepción de competencia, aprendizaje y evaluación en la que se sustenta el Modelo MIC. Hay que recordar que operativizar en exceso nos retrotrae nuevamente a la concepción de “objetivos operativos” que sustentaron otros enfoques pedagógicos que se quieren superar con esta propuesta (Gimeno, 2008).

### **c) La paradoja de la coherencia entre la evaluación intermedia y la evaluación final de grado**

Esta es una cuestión en la que empezamos a trabajar en este último curso para resolver la gran distancia entre el procedimiento de evaluación intermedia de competencias y la evaluación que se realiza al final de la carrera para obtener la titulación. Hasta ahora las competencias que se pretenden lograr en el perfil de egreso sirven de guía para el MIC

tienen continuidad en el resto del trayecto formativo sin embargo, esta continuidad se pierde porque no están siendo correctamente evaluadas en los procesos evaluativos finales de cada carrera, en los “exámenes de título o grado”. Tarea en la que ya estamos focalizados.

**d) La paradoja entre disciplina e interdisciplina o hacia el conocimiento integrado**

Desde los enfoques teóricos basados en procesos de enseñanza-aprendizaje por competencias y en contextos de indagación y problemas auténticos, el desarrollo curricular requiere aproximaciones interdisciplinares e integradas (Morin, 2000a; Torres Santomé, 2011). Por ello, se sugiere avanzar progresivamente hacia la planificación de esos espacios interdisciplinares en el desarrollo curricular de las diferentes carreras. De momento el proceso se va ligando a asignaturas concretas (troncales), se van construyendo cruces pero en el momento de la evaluación. Sería importante traspasar las fronteras disciplinares para diseñar situaciones interdisciplinares e integradas como paso previo preparatorio al MIC. En este aspecto es un desafío indagar sobre propuestas alternativas curriculares que al menos permitan diseñar escenarios o instancias que faciliten esta interdisciplinariedad en momentos puntuales de la malla curricular, ya sea a través de módulos, talleres, semanas, problemas o proyectos que contribuyan a ir transitando hacia una integración de los contenidos. Se esbozan ya algunos atisbos en los debates de los comités curriculares que son conscientes de esta paradoja. Sin embargo, podemos decir que ya hay carreras de la universidad que están integrando a sus mallas, asignaturas de carácter integrador como por ejemplo: los “módulos integradores que se dan en la carrera de odontología” y los talleres de integración en la carrera de Teatro, tal como se observa en su malla curricular (antes presentada).

**e) La paradoja entre equipos o comités curriculares y la creación de comunidades colaborativas de aprendizaje.**

Tal y como se indica en el Informe de Autoevaluación (2015) en la UFT se ha consolidado la formación pedagógica del profesorado, la formación curricular y el apoyo a los miembros de los Comités Curriculares y la activa participación del personal docente en talleres o seminarios específicos que contribuyen a la comprensión y el aprendizaje permanente del profesorado que participa en el MIC de cada carrera. Pero sería necesario avanzar un paso más hacia la consolidación de procesos reflexivos colaborativos y de metacognición. Sería importante consolidar comunidades permanentes de aprendizaje.

Tal como lo plantea Servat (2010) una comunidad sociológicamente se diferencia de un grupo porque cumple con algunos requisitos. En primer lugar comparten objetivos e ideales. En segundo lugar tienen reglas de funcionamiento que se han autoimpuesto. Son ajustadas a los miembros del equipo. Comparten ritos y costumbres que permiten diferenciarlos de otros grupos sociales coexistentes y su liderazgo es cooperativo y democrático. Ello requiere de estímulos institucionales y cada comité curricular podría transformarse en una comunidad de aprendizaje siempre que sean liderados con la conciencia de que la participación real (meta a la que apostamos como universidad), a diferencia de la pseudo participación, exige distribución del poder y por tanto exige tener claridad de quién ostenta un cargo es quien convoca, acompaña, apoya y sostiene.

Sería interesante traspasar la formación de equipos puntuales o cómo únicos responsables para crear una comunidad colaborativa de aprendizaje entre los participantes del Proceso MIC para sistematizar lo aprendido y seguir aprendiendo a través de un desarrollo profesional autorregulado (James y McCormick, 2009). De este modo podrían generarse procesos más sostenidos de desarrollo profesional que partan no

solo de una formación a través de cursos, talleres o diplomados sino que sean procesos de construcción colaborativa de conocimiento (McLaughlin y Talbert, 2006; Margalef, 2011).

## **7.2. ¿HACIA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?**

A modo de cierre y después de haber detallado el proceso de esta investigación-acción compartimos otros aprendizajes que hemos construido colaborativamente y sobre el que queremos seguir reconstruyendo conocimiento:

- a) A partir de estas experiencias, hemos tomado conciencia de que hay otros procesos que debemos atender con premura, como por ejemplo, el feedback efectivo y el examen final de título o grado, ya que nos dimos cuenta de que con los procedimientos desarrollados por años, no estamos aprovechando la retroalimentación efectiva para estimular la auto regulación de aprendizaje de los estudiantes ni estamos dando cuenta del logro de las competencias que componen los distintos perfiles de egreso.

De aquí surgen dos tareas inmediatas, la primera es profundizar en el contexto de los comités curriculares acerca de la importancia de trabajar la auto regulación y en ese contexto la necesidad de estimular en los estudiantes al menos dos de sus procesos, la planificación y la metacognición para tener una base de sustentación para trabajar el feed back o retroalimentación efectiva y mejorar la evaluación final que se asocia hoy con los procesos de titulación.

Debido a esto, una tarea prioritaria a partir del año 2016, con los comités curriculares ha consistido en la revisión y mejora de estos procesos de titulación. El aprendizaje que ha aportado el Proceso MIC a lo largo de su evolución y de las diferentes carreras



es una importante fuente de información y deliberación para el diseño de la evaluación del perfil de egreso.

Los instrumentos de evaluación que se diseñen para esta fase final tendrán que ser coherentes con el proceso seguido y para demostrar el logro del perfil de egreso. Al término del plan de estudios se contempla un proceso de egreso y titulación que comprende una instancia evaluativa con sus respectivos requisitos y planificación, establecida por las Facultades y Escuelas.

Este proceso se encuentra regulado por el reglamento de titulación de cada carrera y abarca los distintos ciclos formativos de ella. Los exámenes de grado, junto con la presentación de prácticas o internados, son instancias evaluativas de término que permiten valorar el nivel de logro del perfil de egreso, el que es además contrastado a través de las encuestas que se aplican a egresados para conocer su opinión sobre las posibles mejoras a los planes de estudio. El MIC supera con creces a esta evaluación final y por ello parece urgente regular esta situación.

- b) A partir de lo señalado anteriormente, también se desprende un nuevo desafío, incorporar la comprensión acerca de la diferencia entre los conceptos de feedback y feedback efectivo (Dougnac; Santelices y Chávez, 2016). El feedback conceptualizado tradicionalmente es unidireccional, es decir post facto el docente comunica a sus estudiantes sus aciertos y sus carencias y provee lineamientos y modos de acción para que los estudiantes mejoren sus desempeños. Por el contrario, el feedback efectivo, tiene en cuenta una situación dinámica que se relaciona con un proceso de cambio y de crecimiento de las personas involucradas. No obstante, para que ello ocurra tanto el docente como sus estudiantes deben llegar a acuerdos respecto de los objetivos de

aprendizaje que esperan alcanzar en la situación de aprendizaje. El docente planifica con antelación las metas de aprendizaje que espera de sus estudiantes en función del desarrollo de las competencias de especialidad comprometidas en el perfil de egreso, pero también está abierto a trabajar con aspectos que al estudiante le interesa aprender o reforzar.

Cuando el profesor se abre al encuentro con los estudiantes, tiene la posibilidad de influir positivamente sobre ellos y al mismo tiempo, reflexiona acerca de sí mismo con lo cual ambos crecen. La complejidad de guiar de esta manera estas situaciones de aprendizaje, significa ir más allá del sólo gran dominio del contenido teórico y de cómo gestionar grupos, porque el feedback efectivo implica que el docente convine varios elementos entre los cuales estarían, comprender que las competencias se trabajan en situaciones dinámicas, que debe contar con elementos que le permitan personalizar su feedback y por lo tanto, requiere sentir el deseo de implicarse en el proceso que reviste una interacción humana compleja (Dougnaç, Santelices y Chavez, 2016).

Este feedback efectivo, en síntesis, requiere ciertos elementos básicos:

- Claridad para comunicar sencillamente los aspectos que se desea revisar.
- Especificidad es decir, ser preciso en lo que se comunica, haciendo referencia a situaciones concretas, señalando fechas, horas, actividades, actitudes, etc.
- Dirigida a hechos o situaciones sin personificar, no plantear como una conducta general ni involucrar a toda la persona en dicha conducta.
- Centrar la revisión en un aspecto, eligiendo el más relevante por mejorar.
- Dejar al estudiante alguna lección que le permita autogestionar su propio avance. No le podemos “cerrar las puertas”, siempre debe haber salida posible.

- Respeto, que se manifiesta en las formas tanto de comunicarse, como en la organización de los tiempos. Hay que dejar espacio a la reflexión personal.

La evaluación intermedia de competencias ha sido una valiosa instancia para hacer vida los principios de la Evaluación auténtica. Sin embargo, aún persiste el desafío de que la comunidad universitaria, y especialmente los docentes interioricen que los procesos evaluativos pueden y deben ser una instancia más de aprendizaje. Cuando los estudiantes comprenden las metas y las hacen suyas mejoran sus aprendizajes y las reglas que rigen el sistema evaluativo puede ser un gran recurso para clarificar esas metas y completarlas con lo que ellos esperan mejorar. Sin embargo ello implica que el docente comprenda que es su responsabilidad dar a conocer qué espera de sus estudiantes y reconozca que ellos también tienen expectativas de aprendizaje. La Teoría motivacional de metas de logro, indica que el propósito que estimula un comportamiento se apoya en un conjunto de emociones, creencias y atribuciones que condicionan la intención de conducta y se concretan en formas distintas de implicarse en las actividades planteadas para conseguir esas metas (Dweck y Legelt 1988).

Respecto de los estudiantes, se ha observado, desde la evidencia empírica, diferencias estadísticamente significativas en la forma de abordar las tareas y las estrategias cognitivas empleadas para llevarlas a cabo entre estudiantes orientados al resultado y otros orientados al aprendizaje.

En los estudiantes sin motivación intrínseca y orientada al resultado, se describe que las actividades de aprendizaje propuestas por los profesores constituyen para ellos, un trámite que hay que resolver para calificar bien. Las estrategias cognitivas que desarrollan estos estudiantes no les permiten emplear procesos complejos de pensamiento. Habitualmente memorizan por repetición. (Meece J, Holt K 1993).

Lo anterior les impide la aplicación del conocimiento y limita la utilidad del mismo para pensar en función del desempeño profesional posterior.

También se señala que, los estudiantes motivados por aprender y orientados al aprendizaje suelen abordar sus actividades de aprendizaje mediante estrategias cognitivas con un alto grado de reflexión y de relación de conocimientos. Logrando así la capacidad de utilizar lo aprendido y aplicarlo posteriormente en la solución de problemas y situaciones profesionales. (Nolen, S y Haladyna TM 1990).

c) Otra cuestión muy importante tiene que ver con la sostenibilidad del proceso según el número de alumnos que participan en cada convocatoria y que de momento hacen viable su puesta en marcha. No hay que olvidar el contexto de evaluación auténtica que inspira el MIC, basado en una retroalimentación constructiva e inmediata así como la posibilidad de realizar ajustes en el desarrollo curricular. Incrementar el número de estudiantes en cada convocatoria implicaría un riesgo para mantener la coherencia con los principios del modelo propuesto y podría provocar una retroalimentación superficial o centrada en lo meramente observable. Esto supondría el desafío de innovar el curriculum de manera creativa y efectiva, entendiendo que dependiendo de la cantidad y tipo de estudiantes el reto de gestionar este proceso se complejiza, lo cual no quiere decir, que no se pueda realizar en profundidad. Probablemente, tomará más tiempo diseñarlo, o habrá que hacerlo por etapas o grupos de estudiantes, etc.

d) A partir de todo el trabajo realizado, debemos entender y asumir que la complejidad planteada por Morín (2004) llegó para quedarse y es una realidad que atañe a todos los seres humanos, en su integralidad, en sus pensamientos, emociones, sentimientos capacidades de razonamiento, formas de enfrenarse al mundo, redes sociales, formas

de entender el mundo laboral y social, y por tanto el mundo educativo. Este paradigma nos obliga a pensar creativamente y a trabajar transdisciplinariamente, porque nos necesitamos mutuamente para sacar las tareas adelante. Para Cuevas y De la Herrán (2015):

La visión pedagógica que se pretende desde el nuevo paradigma transdisciplinar y complejo es que las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social, tanto en lo cultural y científico, como en los valores humanos, éticos y espirituales basados en la confianza, en la cooperación, en la creatividad y en el reconocimiento. Un lugar donde se potencie lo mejor de cada persona desde su formación. Desde el planteamiento transdisciplinar se propone que la realidad ya no puede ser abordada desde la fragmentación disciplinar, sino desde la complejidad, desde los conocimientos que se generan entre, a través de y más allá de las disciplinas. Por tanto, el paradigma educativo transdisciplinar ha de ser humanista, social, ecológico y sostenible. Una mirada de la investigación y de la formación basada en valores humanos, en el desarrollo de la conciencia, en la creación de redes y campos de emprendizaje. (p.508)

Tal y como era una de las finalidades de estudio se espera que los resultados de esta investigación-acción sean un aporte al interior de la propia universidad y de otras instituciones que siguen un diseño curricular por competencias, de manera de que puedan extender y compartir conocimiento a través de la misma. Sin duda el paso de las actividades curriculares centradas básicamente en el ámbito del conocimiento a un trabajo docente encaminado hacia el logro de competencias, implica la necesidad de generar innovaciones curriculares acordes a estos nuevos escenarios y con ello se impone la exigencia de idear nuevos y más complejos sistemas evaluativos. Este es un escenario que puede enriquecer y enriquecerse con los aportes de otros, y de allí la necesidad de compartir y difundir el conocimiento alcanzado con este trabajo.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nota\* a modo de comprobar que las referencias obtenidas desde internet aún estuviesen vigentes, la mayoría de las citas se revisaron durante el mes de Abril de 2017.

Addine, F. Colectivo de autores. (2000). *Diseño curricular*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba.

Addine, F., & Didáctica, F. (2000). *Curriculum. Análisis de una experiencia*. Editorial AB. Bolivia.

Addine, F., & González, M. (2000). *Diseño curricular*. Material en formato digital de la Maestría en Educación del IPLAC, Habana, Cuba.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Alonso, F. T. (2005). Competencias docentes y Evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 1. *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 85-103. Valparaíso. Chile

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Álvarez Méndez, J.M (2001a). *Entender la Didáctica, entender el curriculum*. Madrid: Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. En Gimeno, J. (coord.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* pp. 206-234. Madrid: Morata.

- 
- Álvarez Méndez, J.M. (2010). *El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa*. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. pp. 355-371. Madrid: Morata
- Álvarez, Y., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Anderson, G. y Herr, K. (1999). The new paradigm wars. Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational Researcher*, 28(5), 12-21
- Anderson, G. & Herr, K. (2007). *Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation*. En I. Sverdlick. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*, pp.143-155. Buenos Aires: Noveduc
- Angulo Rasco, F. (1994): *¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término o porque no todos los conceptos significan lo mismo*. En Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (coords.): *Teoría y desarrollo del currículum*. pp. 283-296. Málaga: Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). *¿A qué llamamos currículum*. En Angulo Rasco, JF y Blanco García, N. *Teoría y desarrollo del currículum*.pp.18-29. Málaga: Aljibe.
- Angulo Rasco, J. F.; Contreras Domingo y Santos Guerra Miguel A. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En A. Rasco y N. Blanco. *Teoría y desarrollo curricular*.pp.343-354. Málaga: Aljibe.
- Angulo, J. F., & Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Añorga Morales, J. (1997). *Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. ISPEJV. La Habana, Cuba.
- Añorga, M. J. (1997). *Curriculum y diseño curricular. Aproximaciones metodológicas al diseño curricular*. La Habana: ISPEJV.
- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, 21, 48-64. ISSN 0718-1310 [http://www.umce.cl/~dialogos/n21\\_2011/gamboaswf](http://www.umce.cl/~dialogos/n21_2011/gamboaswf)

- 
- Arduino, J. y. Berger, G. (1989). *D. une évaluation en Mielles. Á une evaluation en actes. Le cas des Universités*. Matrice. Andsha. Francia.
- Abambarí, M. (2014). Valoración epistemológica y didáctica de la evaluación de competencias profesionales/Epistemological and didactic valuation of professional competencies. *Transformación*, 11(1), 16-27.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Antonio, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- Arnaz, J. (1981). *La planificación curricular*. México: Trillas.
- Arnaz, J. A. (1981). Guía para la elaboración de un perfil del egresado. *Revista de educación superior*, 10(4), 1-7. Recuperado de: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista40_S3A1ES.pdf)
- Arteaga, A. B., & Del Valle, J. F. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(Suplemento), 95-99. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/7650>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2°. México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servicio de Publicaciones Universidad de Valencia.
- Barnes, B., & Kuhn, T. S. (1986). *TS Kuhn y las ciencias sociales (No. 300 B3y)*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.



- 
- Barnett, R., & Bengtson, S. (2017). Universities and Epistemology: From a Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking. *Education Science*, 7 (38); doi: 10.3390/educsci7010038
- Barriga, A. D., & Espinosa, C. I. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.
- Barriga, F. D. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En: Carneiro, R. Toscano, J. Díaz, T. (coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. pp.139-145. Madrid: Fundación Santillana.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21 (5). doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Barrón, M. C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 104-121  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100007>
- Bartolomé Pina, M. (1986). *La investigación cooperativa*. *Educar*, 10, 51-78.
- Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum theory*. Wilmetter, IL: The Kagg Press
- Beneitone, P., Esquetin, C., & Gonzalewz, J. (2004). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final-Proyecto Tuning–América Latina–2004-2007.
- Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bernstein, B. (1974). *Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias*. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 357-374.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de educación*, 15, 35-55.

- 
- Bernstein, B. (1988). *Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas*. Madrid: Morata.
- Biggs, (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation*, 21, 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Blakemore, S. y Frith, U. (2005). *The learning brain*. Oxford: Blackwell Publishing. (Edición en castellano: *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Ariel).
- Bohlinger, S. (2008). Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones. *Revista europea de formación profesional*, 42, 103-120. Recuperado de: <file:///C:/Users/Lucia%20Gui%C3%B1ez/Downloads/Dialnet-LasCompetencias-2556384.pdf>
- Bonil, J., Sanmartí, N., Tomás, C., & Pujol, R. M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, 53,5-19. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Neus\\_Puig/publication/39209967\\_Un\\_nuevo\\_marco\\_para\\_orientar\\_respuestas\\_a\\_las\\_dinamicas\\_sociales\\_el\\_paradigma\\_de\\_la\\_complejidad/links/53fb0ebb0cf27c365cf067dc/Un-nuevo-marco-para-orientar-respuestas-a-las-dinamicas-sociales-el-paradigma-de-la-complejidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Neus_Puig/publication/39209967_Un_nuevo_marco_para_orientar_respuestas_a_las_dinamicas_sociales_el_paradigma_de_la_complejidad/links/53fb0ebb0cf27c365cf067dc/Un-nuevo-marco-para-orientar-respuestas-a-las-dinamicas-sociales-el-paradigma-de-la-complejidad.pdf)
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brovelli, M. (2001). *Evaluación curricular. Fundamentos en humanidades*, 4, 101-122. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- Brovelli, M. (2014). Los cambios curriculares: ¿una posibilidad de mejora de la formación docente y de encuentro de los actores responsables o de mantenimiento del statu quo y de desencuentro?. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 0(3). Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/169>

- 
- Brown, S. (2015). Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-24. DOI: 10.7203/relieve.21.1.6403
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding* (65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. Madrid: Iberia.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. S., & Tajfel, H. (1961). Cognitive risk and environmental change. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), Mar 1961, 231-241. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046236>
- Bustamante Z, Marco, Carvajal H, Carlos, Gottlieb B, Beatriz, Contreras P, Juan E, Uribe M, Mario, Melkonian T, Ernesto, Cárdenas S, Patricio, Amadori G, Aracelis, & Parra G, Juan A. (2000). Hacia un nuevo instrumento de evaluación en la carrera de Medicina.: Uso del método OSCE. *Revista médica de Chile*, 128(9), 1039-1044. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872000000900013>
- Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). *La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios*. En C. Monereo y J.I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y Educadores*, 13(2). DOI: 10.5294/edu.2010.13.2.4
- Calfee, R.C. (1994) *Implications of cognitive Psychology for authentic assessment and instruction*. National Centre for the study of writing, technical report n 94./ technical report n 69.

- 
- Cancino, Víctor E, & Márquez, Tamara S. (2015). Evaluación de Desempeño de la Función Académica: Análisis de un Sistema en el Contexto Universitario Chileno. *Formación universitaria*, 8(3), 35-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000300005>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morta.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casilimas, C. A. S. (1996). *Investigación cualitativa*. Icfes. Colombia.
- Cassarini, M. (1997). *Diseño y Desarrollo del Currículo. Teoría y diseño curricular*. Barcelona: Trillas.
- Cázares, R. A. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *IdeasConcyteg, Formación escolar por competencias*, 3, (39). Recuperado de: [http://feriaenergia.guanajuato.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://feriaenergia.guanajuato.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Ceverino, A., Madoz, A. (2000) *Aspectos actuales de la formación MIR: El sistema de evaluación*. InterSalud. Recuperado de: <http://www.intersalud.net/paginas/num2-1/mir.htm>
- Chamorro-Premuzic, T., Harlaar, N., Grevén, C. U., & Plomin, R. (2010). More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins. *Intelligence*, 38(4), 385-392. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2010.05.002>
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis, prólogo y traducción de C. Otero*, Madrid, Aguilar.
-

- 
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. Décimo cuarta edición, México: siglo XXI editores.
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. *Horizontes Educativos*, 10(2),27-35.
- Clemente, M. (2010). *Diseñar el currículum: prever y representar la acción*. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres del currículum*. pp. 269-293. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro fuera profesores que investigan*. Madrid: Akal
- Cohen, L., Manion, L., & Rodríguez, M. A. C. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo. *Psicología de la educación virtual*. pp 19-53. Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C., & Solé, I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para el aprendizaje competente. *Profesorado*, 16(1): 49-59. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23013>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900). Chile: Mineduc.
- Contreras, D. y Pérez Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, R. (2004). El paradigma científico según Kuhn. Desarrollo de las ciencias: Del conocimiento artesanal hasta la ciencia normal. *Revista VI Escuela Venezolana para la Enseñanza de la Química*, 43-51. Recuperado de: <http://www.webdelprofesor.ula.ve/ciencias/ricardo/PDF/Paradigma Cientifico segun Kuhn.pdf>
-

- 
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuéllar, A. I., & Alonso, M. I. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/dd09b90b1c8a5a526108d543e3342c75/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54636>
- Cuevas, J. C., & De la Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/4387>
- Damiani, L. F. (1997). *Epistemología y ciencia en la Modernidad: El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la UCV-Ediciones FACES-UCV.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Alba, A. (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés.
- De Alba, A., & De Alba, A. (1997). *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI, la paradoja entre posmodernidad, ausencia de utopía y determinación curricular. El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés.
- De Alba, A., & Puiggrós, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- De Alba, Alicia (1994), *El contexto de la evaluación curricular. Conformación conceptual*. México: Ediciones UNAM
- De Bolonia, A. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. The European.
-

---

De Bolonia, D. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Disponible en la dirección web: [http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf) (consultada en noviembre de 2011).

De La Barrera, M. (2008). Estilos y estrategias de aprendizaje, procesamiento hemisférico y rendimiento académico en alumnos universitario. *Revista Digital Universitaria [en línea]*. Vol. 9, No. 5. Disponible en Internet: Recuperada de <<http://www.revista.unam.mx/vol.9/num5/art27/int27.htm>>. ISSN: 1607-6079

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. 4th. Ed. USA: The Sage.

Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Díaz B., F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado en 5 de abril de 2017 de, <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Díaz Barriga Arceo, F., & Lemini, R. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México : McGraw Hill-Interamericana.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 14 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es).

Díaz Barriga, F. (2006). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza* (pp. 125-161). En F. Díaz Barriga, *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill

Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado en 16 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002&lng=es&tlng=es) .

- 
- Díaz Barriga, A. (1995). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales* (No. 371.072 D5). México, D.F.
- Díaz Barriga, Á., Barrón, C., Carlos, J., & Barriga, F. D. (1995). *La investigación en el campo del currículo 1982-1992. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Dirección General de Educación Superior de la SEP (La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa), 23-172.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles educativos*, 27(108), 9-30. Recuperado en 16 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&tlng=es) .
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28, (111), 7-36.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 14 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&tlng=es).
- Díaz-Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Recuperado en 16 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722011000300001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000300001&lng=es&tlng=es) .
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Doetsch, F. y R. Hen (2005). Young and excitable: the function of new neurons in the adult mammalian brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 121-128.
- Dougnac, A. Santelices, L. Chávez, A. (2016). *Tutoría y razonamiento clínico. Sus desafíos pedagógicos*. Chile: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Dweck, C. S.; Leggett, E. (1988) A Social-cognitive approach to motivation and personality. En: *Psychological Review*, 95, 256-273.
-



---

Eisner, E. W. & Vallance, E. (eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, CA: McCutchen Publishing Corp 434,436-7.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M.C. Wittrock (ed). *La investigación de la enseñanza, 2*, pp. 195-301. Barcelona: Paidós.

Espinoza Oscar (2008), *capítulo VII certificación profesional en américa latina. un nuevo desafío para la educación basada en competencias. Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Cinda. Chile. Recuperado de: [http://aula.virtual.ucv.cl/aula\\_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf](http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad.pdf)

Etxabe, J.; Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3), 156-169. Recuperado en 10 de abril de 2017 de: <http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/Dise%C3%B1o%20de%20r%C3%BAbricas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20maestros-as.pdf>

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 11-34. Retrieved from <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144> (29 septiembre 2013).

Fernández March, A. (2011). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria*. En Buján, K., Rekalde, I. y Araramendi, P. *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. pp.37-58. Sevilla: Editorial Mad.

Fernández, A. (2006): Metodologías activas para la formación de competencias. En EDUCATIO SIGLO XXI, Nº 24. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia*. ISSN 1699-2105. Recuperado el 11 de abril de 2017 de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

- 
- Fernández, J. T. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2). Recuperado el 10 de marzo de 2017 de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192>
- Feuerstein, R., (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira Editores S.A.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado el 2 de Marzo de 2007 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gaffney, M. (2008). *Participatory Action Research: An Overview*. Kairaranga, 9, (SPECIAL EDITION), 9-14.
- Gagné, R. (1967). *Investigación del currículo y la promoción del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gagné, R.M., (197 1). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar: Madrid.
- Gairín, J. (1990). *Ámbito Institucional en el desarrollo curricular*. En Medina, A. y Sevillano, M.L., *Didáctica - Adaptación*. Madrid: UNED.
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado el 10 de abril de 2017 de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

- 
- García Campos, M.D. y Canabal García, C. (2012). *La coordinación docente en educación superior: una propuesta para el cambio*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones-UAH.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona. Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos* (Vol. 17). Ed. Universidad de Cantabria.
- Gergen, K. J. (1990). *El movimiento construccionista social en la psicología moderna: una perspectiva sociológica* (Doctoral dissertation, Universidad de Puerto Rico).
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Anaya, S. A.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 14 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=pt).
- Gimeno Sacristán, J. (2010) (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (1984). La justificación de una reforma. La formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 10-14.

- 
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412. Doi [<http://hdl.handle.net/10481/31685>]
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y postgrado*, 20(1), 13-55. Recuperado el 5 de octubre de 2016 de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1477>
- Graizer, Ó. L., & Saurin, A. N. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. Basil Bernstein's Theory as Research Methodology in Curriculum Studies and Educational Policy Studies. *Revista de educación*, 356, 133-158. Recuperado el 3 de junio de 2016 de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_06.pdf)
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guadilla García, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. En: Denman C. & Haro J. (comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora. Hermosillo, pp. 113-145. Sonora, México,
- Guba, E. (1990). *The alternative paradigm dialog*. En Egon Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17–27). Thousand Oaks: SAGE.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. Estados Unidos: AuthorHouse.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Madrid: Taurus.
- Harden, R. M. (1988). What is an OSCE?. *Medical teacher*, 10(1), 19-22. <http://dx.doi.org/10.3109/01421598809019321>
-

- 
- Harden, R. T. M., Stevenson, M., Downie, W. W., & Wilson, G. M. (1975). Assessment of clinical competence using objective structured examination. *Br Med J*, *1*(5955), 447-451. *Br Med J* 1975; 1 doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.1.5955.447> (Published 22 February 1975)
- Hargreaves, A. (2003), *Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito*, en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, *339*(84), 43-58. Recuperado de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34521416/re339\\_04.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492309750&Signature=5jOvGwR6idsKJADZJbzDuBRNtIY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEstrategias de cambio y mejora en educac.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34521416/re339_04.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492309750&Signature=5jOvGwR6idsKJADZJbzDuBRNtIY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEstrategias+de+cambio+y+mejora+en+educac.pdf)
- Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A., & Hopkins, D. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata
- Hawes, G. (2007). *Construcción de un Dispositivo Evaluativo*. IIDE, Universidad de Talca. Chile
- Hawes, G. (2007). *Elementos para la construcción de un dispositivo evaluativo en el marco de la enseñanza orientada a competencias*. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Universidad de Talca. Chile.
- Hawes, G., & Troncoso, K. (2007). Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias. *Universidad de Chile*, [http://www.ucursos.cl/medicina/2007/0/INNCURRCC/1/material\\_docente/](http://www.ucursos.cl/medicina/2007/0/INNCURRCC/1/material_docente/) [consulta: 10 septiembre 2008].

- 
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.* California: ASCD publication. Recuperado el 11 de octubre de 2016 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352389.pdf>
- Hernández Rojas, G., & Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* Barcelona: Paidós Educador.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2016). Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(2).* Recuperado el 10 de marzo de 2017 de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6875/7195>
- Himmel, E., Olivares, M., & Zabalza, J. (1999). *Hacia una Evaluación Educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender.* Santiago: MINEDUC–PUC.
- Hodges B, Regehr G, Hanson M, McN-aughton N. (1998) Validation of an Objective Structured Clinical Examination in Psychiatry. *Academic Medicine, 73(8), 910-2.* Recuperado el 6 de octubre de 2016 de: [http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1998/08000/Validation\\_of\\_an\\_objective\\_structured\\_clinical.19.aspx](http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1998/08000/Validation_of_an_objective_structured_clinical.19.aspx)
- Hurtado, I., & Toro, J. (1997). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Valencia: Episteme.
- Ion, G., Silva, P. & Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 17(2), 283-301.* Recuperado en 10 de octubre de 2015 de: <http://hdl.handle.net/10481/30020>
- Irigoyen, Juan José, Jiménez, Miriam Yerith, & Acuña, Karla Fabiola. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa, 16(48), 243-266.* Recuperado en 16 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es) .

- 
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, (7), 973-982 <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2011). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Recuperado el 16 de octubre de 2016 de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15091/1/rev123ART3.pdf>
- Jonnaert, Ph. y Ettayebi, M. (2006). *Le currículum en développement, un processus dynamique et complexe*, en Lafortune, L. Ettayebi, M. y Jonnaert, (dir.), *Le currículum en développement, des pratiques en fondements et des fondements aux pratiques*. Quebec: Prensa universitaria.
- Jonnaert, P. (2012). Le concept de curriculum mis en perspective. In Lisbonne, Université de Lisbonne: Actes du colloque de l'AFIRSE. Recuperado el 10 de Marzo de 2016 de: <http://cudc.uqam.ca/publication/ref/16curriculum.pdf>
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993) *La función pedagógica de la evaluación*. En: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*, 2008, pp. 21-42. Grao: Barcelona. Recuperado el 12 de Marzo de 2016 de: [JORBA\\_Y\\_SANMARTI\\_la\\_funcion\\_pedag\\_de\\_la\\_eval\\_2.pdf](#).
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, D.L.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Dezin & Y. Lincoln. (eds.) *Handbook of qualitative research*. 2 ed. pp.567- 607. Londres: The Sage.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. In: R. J. Sternberg, Li-fang Zhang (coord) *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, 1. pp 227-247. NY: Routledge.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- 
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102. Recuperado el 13 de abril de 2017 de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279236671.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf)
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de educación*, 7(1), 19-39. Recuperado el 5 de enero de 2015 en: <https://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>
- Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P. & Vásquez, M. (2013). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile. *CRUCH, Santiago, Chile*.
- Krull, E. (2003). Hilda Taba; Prospects. Unesco, international bureau of education, XXXIII (4). <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tabae.pdf>
- Kuhn, T. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Kuhn, T. S. (1986). Las historias de la ciencia: Mundos diferentes para públicos distintos. *Quipu*, 3(2), 167-175.
- Labarrere, A. F., & Vargas, A. T. (1999). *La escuela desde una perspectiva cultural. In Connotaciones para los procesos de desarrollo*. Curso 9. Congreso internacional Pedagogía (Vol. 99).
- Labarrere, A. F. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de psicología*, 15(2), 65-76. Recuperado el 19 de Noviembre de 2016 de: <http://www.revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17147/17875>
- Labarrere, G. (2009). *Pensamiento, análisis y autorregulación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Latorre Beltrán, A. (2004): La investigación acción. En: R. Bisquerra Alzina, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. pp.370-394. Madrid: Editorial La Muralla.



- 
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión
- Legault, A. L. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?. *Revista Electrónica De Desarrollo De Competencias (REDEC)*, 5(9), 51-83. En 15 de abril de 2017 de: <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/84/97>
- Lewin, K. (1946). *Métodos de Investigación: Investigación Acción*. Mexico
- Lewis, T. (1991). Introducing technology into the school curricula., En: John K. Gilbert (editor) *Journal of Curriculum Studies*, 23(2). Estados Unidos: Routledge. pp. 141-154.
- Lewis, T. (1996). *Comparing technology education in the US and theUK*. *International Journal of Technology and Design Education*, 6(3), pp. 203-219.
- Fernandez, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-35. Recuperado de: <file:///C:/Users/Lucia%20Gui%C3%B1ez/Downloads/Dia> en 15 de abril de 2017 de: [Inet-LaEvaluacionOrientadaAlAprendizajeEnUnModeloDeForm-3996629%20\(3\).pdf](Inet-LaEvaluacionOrientadaAlAprendizajeEnUnModeloDeForm-3996629%20(3).pdf)
- Margalef García, L. (2005). Innovar desde dentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(3). Recuperado de: <http://rieoei.org/1124.htm>
- Margalef García, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de educación*, 337, 389-402. Recuperado el 10 de Diciembre de 2016 de: [https://www.researchgate.net/profile/Leonor\\_Margalef/publication/267242670\\_LA\\_FORMACION\\_DEL\\_PROFESORADO\\_UNIVERSITARIO\\_ANALISIS\\_Y\\_EVALUACION\\_DE\\_UNA\\_EXPERIENCIA/links/56733cbf08aedbbb3f9f8980.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Leonor_Margalef/publication/267242670_LA_FORMACION_DEL_PROFESORADO_UNIVERSITARIO_ANALISIS_Y_EVALUACION_DE_UNA_EXPERIENCIA/links/56733cbf08aedbbb3f9f8980.pdf)

- 
- Margalef García, L. (2001). El tiempo escolar: más allá de los horarios. ¿Tiempo curricular: tiempo de cambio?. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 53(2), 243-250.
- Margalef, L y Pareja, N. (2016) *Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. Educational Research and Evaluation*, 22 (3-4), 155-172 <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2016.1247722>
- Margalef, L. (2009). *Aprender a evaluar: transformar nuestras prácticas universitarias*. En M. Castelló, *La evaluación auténtica en la enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e Innovación* (pp. 87-115). Barcelona: Edebé.
- Margalef, García, L. (2011). Encouraging Teachers' and Students' Innovation with the Support of Teacher Learning Communities. *CEPS Journal*, 1, 133-152
- Margalef, L. y García, M. (2014). *Facilitar la evaluación de los aprendizajes desde el contexto institucional*. En: J.M. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. (Coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria*. pp.69-82. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). *Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. Teaching and Teacher education*, 24, 104-116.
- Margalef, L., Canabal, C., & Iborra, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 48, 73-89. Valparaíso. Chile
- Martín, A. C., Rockwell, E., & Coll, C. (2012). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-28.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: *El reto del cambio docente*. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. (pp. 199-215). Madrid: Morata.
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación* (No. 150.072 M385c). México, MX: Trillas.

- 
- Masciotr, D. (2005). *Reflexividad, metacognición y competencia*. *Vie pedagógica*, 134, 29-31.
- Masterman, M. (1975). *La naturaleza de los paradigmas. La crítica y el desarrollo del conocimiento*. México DF: Grijalbo.
- Masui, C. & De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 351-372. DOI: 10.1348/000709905X25030
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(1). Recuperado el 14 de abril de 2017 de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/3341/3241>
- Mavis, B.E., Cole, B.L., Hoppe, R.B. (2000). A Survey of Information Sources Used for Progress Decisions about Medical Students. *Medical Education Online*; 5: 9. <http://dx.doi.org/10.3402/meo.v5i.5849>
- Meece J y Holt K (1993) A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of educational psychology* vol. 85 pp582-590. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Mc Robbie, C., & Tobin, K. (1997). Una perspectiva constructivista social sobre los ambientes de aprendizaje. *Internafional Journal of Science Educafion*, 19, 193-208.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press

- 
- Mcniff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996): *You and your action research project*. London, Routledge.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A., & Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612152689>
- Merrick, H.W., Nowacek, G., Boyer, J., Robertson, J. (2000) Comparison of the Objective Structured Clinical Examination with the Performance of Third-Year Medical Students in Surgery. *Am J Surg*, 179, 286-8.
- Miller, C.M.I. y Parlett, M. (1974). *Up to the Maark: a study of the examination game*. Guilford: Society for Research into Higher Education, Ltd., London (England).
- Monereo, C. (2009) *La autenticidad de la evaluación*. En Castelló, M. (ed.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Montero, M. (2005). *Comunidad y sentido de comunidad*. En M. Montero (Ed.), *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 197-224). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Montero, M. (2006a). Observación participante, entrevistas participativas y discusiones reflexivas: tres técnicas frecuentes en el trabajo comunitario. En M. Montero (Ed.), *Hacer para transformar* (pp. 203- 228). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006b). Dos técnicas auxiliares en la investigación e intervención comunitarias: las anotaciones o diario de campo, el uso de documentos secundarios. En M. Montero (Ed.), *Hacer para transformar* (pp. 301-322). Buenos Aires: Paidós.

---

Morales, J. E. A., & Vargas-Mendoza, J. E. (2011). Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 7. (1), 53-64. Recuperado el 14 de abril de 2017 de: [http://www.conductitlan.net/notas\\_boletin\\_investigacion/140\\_planeacion\\_educativa\\_curriculum.pdf](http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/140_planeacion_educativa_curriculum.pdf)

Morales, M. y Moreno, R. (1993), Problemas en el uso de los términos cualitativo/cuantitativo en investigación educativa. En: *Investigación en la Escuela*, 21, 39-49

Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización. Aliados de una travesía educativa. *La Trama de la Comunicación*, 10, 137-147.

Moreno Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33(3), 93-110.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, 1-20. Recuperado en 15 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es).

Moreno Olivos, Tiburcio. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90. Recuperado en 14 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000200004&lng=es&tlng=pt).

Moreno, H. E. R. (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 2.

Morin, E. 1978 [1973]. *El paradigma perdido*. Barcelona, Kairós.

1998a [1980]. *El Método. II. La vida de la vida*. 4a edición, Madrid, Cátedra. –

1998b [1991]. *El Método. IV. Las ideas*. 2ª edición, Madrid, Cátedra.

---

(2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional,

(2000a). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Manzanares A., & Sánchez J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 186-202. Doi: <http://hdl.handle.net/10578/2511>

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero

Newble, D., Jaeger, K. (1983) The effect of assessments and examinations on the learning of medical students. *Medical Education*; 17, 165-71. [HTTPS://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb00657.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb00657.x)

Nolen, S. B. Y Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90011-O](https://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90011-O)

Nolen S y Haladyna T. M. (1990) Motivation and studying in high school science. *Journal of Research on science teaching* 27 pp 115-126. [HTTPS://doi: 10.1002/tea.3660270204](https://doi.org/10.1002/tea.3660270204)

Novak, J. D. (1985). *Teoría y práctica de la educación* (C. del B. & C. González, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.

Novak, J. D. (1988). *Constructivismo humano: un consenso emergente*. Enseñanza de las Ciencias, 6(3), 213-223.

Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. pp. 117-134

- 
- Ortiz, J. R. (1998). La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático. *Informe de Investigaciones Educativas*, 12(1-2), 139-153.
- Palacios, S. (2007). Uso de pacientes estandarizados en educación médica. *Rev Educación Ciencias de la Salud*, 4(2), 102-105. Recuperado el 14 de Abril de 2017 de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol422007/art4207b.pdf>
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A., & Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *Educación médica*, 13(3), 127-135. España
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. UNAM. Recuperado el 14 de abril de 2017 de <http://www.Prólogo.de.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACI%3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. 3ª edición. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Perkins, D. (2001). *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y del aprendizaje*. En G. Salomón (comp.). *Cogniciones Distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 103-122.
- Perrenoud, P. (2010a). *Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar*. Magisterio Editorial.
- Pinar, W. (1978): Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7, (8), 5-12.

- 
- Pinar, W. (1981): Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 3, (1), 259-286.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum* (Vol. 132). Madrid: Narcea Ediciones.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popham, W.J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español, S. A.
- Popkewitz, T., (1988) *Los paradigmas en la ciencia de la educación sus significados y la finalidad de la teoría*. En *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Mondador, Madrid, 1988.
- Pozo, J. I. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. I., & Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J.L. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (coords). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, pp. 9-28. Madrid: Morata.
- Pueyo, Á. P., Sánchez, B. T., Pastor, V. M. L., Ortín, N. U., Lara, E. R., Bujosa, M. C., & Oliva, F. J. C. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Rahman S.A. (2001) Promoting learning outcomes in paediatrics through formative assessment. *Medical Teacher*; 23: 467-70.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01421590120075698>
- Rangel Torrijo, H. (2015). Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 37(147), 228-234. Recuperado en 14 de abril de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100014&lng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100014&lng=es&tlng=en) .



- 
- Raymond, J., Homer, C., Smith, R., y Gray, J. (2013). Learning through authentic assessment: An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13, 471-476. <http://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>
- Reeves, T. C., & Okey, J. R. (1996). *Alternative assessment for constructivist learning environments*. In B.G. Wilson (ed). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 191-202. New Jersey: Educational Technology Publications
- Robles, J. N. (2014). Retos de la universidad del siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(14), 143-145. [http://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70305-1](http://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70305-1)
- Rojas, A. M., & Barrio, G. Hawes. (2012). Articulación e integración en el curriculum de formación profesional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10, 55-81. Recuperada el 14 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4091458.pdf>
- Ruiz Bolívar, C. (1997). Paradigmas Emergentes en Investigación. *Memorias de la 2da Jornada de Investigadores Junior*, 11-17.
- Ruiz, M. V., & Saorín, J. M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25. Recuperado el 13 de abril de 2017 de: [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36950574/evaluacion\\_2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492372073&Signature=oH7EqBHfUcy3vzhvutgdXN7Zhcc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMONOGRAFICO\\_MONOGRAFICO.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36950574/evaluacion_2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492372073&Signature=oH7EqBHfUcy3vzhvutgdXN7Zhcc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMONOGRAFICO_MONOGRAFICO.pdf)
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- San Pedro, M. J. & Gairin, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102. Recuperada el 10 de marzo de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934353.pdf>

- 
- Sanmartí, N., & Pujol, R. M. (2002). ¿Qué comporta “capacitar para la acción” en el marco de la escuela. *Investigación en la Escuela*, 46, 49-54. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santo Tomás, D. A. (2001). *Suma teológica. Edición dirigida por los Regentes de Estudios de las Provincias Dominicanas en España*. Madrid: BAC, 5, 725-731.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Servat, B. (2010). *Sociología para educadores. Fundamentos para los análisis de hechos socio educativos*. Chile: Ediciones UC.
- Schinder, A. (2002). *Develan una de las incógnitas del cerebro*. [En línea] La Nación. Disponible en: [http://lanacion.com.ar/02/03/07/sl\\_378923.asp?](http://lanacion.com.ar/02/03/07/sl_378923.asp?) ... [2002, 7 de marzo].
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Schwab, J. (1973). The practical 3: translation into curriculum. *School Review*, 81, pp. 501-522. DOI: 10.1086/443100
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C.Wittrock. *La investigación de la enseñanza I*, pp.9-91. Barcelona: Paidós.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. Recuperada el 10 de Abril de 2017 de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654307313795>
- Sibert, L., Mairesse, J.P., Aulanier, S., Olombel, P., Bécet, F., Thiberville, J., Peron, J.M., Doucet, J., Weber, J. (2001) Introducing the objective structured clinical examination to a general practice residency program: results of a French pilot study. *Medical Teacher*; 23, 383-8.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.

- 
- Snyder, B.R. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge (MA): MITPress.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374
- Stake, R. (1996). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Currículum Research and Development*. London: Heineman.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman y L. Miller. (ed). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 173-192). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Sutton, P. & Gill, W. (2010). *Engaging feedback: meaning, identity and power. Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 3 -13.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Troquel.
- Tanner, R. y Ayers, W. (2014). *Enseñar, un viaje en comic*. Madrid: Morata.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive [Por una enseñanza estratégica: La aportación de la psicología cognitiva]*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. Pedagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

- 
- Tardif, J. (2011). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3). Doi: <http://hdl.handle.net/10481/15187>
- Tardif, J. (2004). *Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement* (2ª parte). Pédagogie collégiale. Vol. 18 nº 2. Págs. 13-20.
- Ury, W. (2000). Alcanzar la paz: diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio S.XXI*, 24, 57-76.
- Watts, F., García-Carbonell, A., (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: Investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Taylor, P. H. & Richards, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significado*. Buenos Aires, Paidós.
- Taylor, T. (1971) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tedesco, J. C. (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa* (No. 38). Santiago: FLACSO.
- Tejada Artigas, C. M., Tobón Tobón, S., Martínez Comeche, J. A., Mendo Carmona, C., Moreiro González, J. A., & Ramos Simón, L. F. (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- 
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. En: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado Vol. 17,3*. 91-110. DOI [<http://hdl.handle.net/10481/30060>]
- Thomas, V. G. y Stevens, F. I. (2004). *Coconstructing a contextually responsive evaluation framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tobón, S. Rial, A. Carretero, M. García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: caballo de troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata
- Townsend AH, McIlvenny S, Miller CJ, Dunn EV. (2001) The use of an objective structured clinical examination (OSCE) for formative and summative assessment in a general practice clinical attachment and its relationship to final medical school examination performance. *Med Educ.*; 35(9): 841-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00957.x>
- Trapnell, P.D. y Wiggins, J.S. (1990). Extension of the Interpersonal Adjectives Scales to include the Big Five dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 781-790. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.4.781>
- Treviño, X., Vásquez, A., Mena, A., López, A., Aldunate, M., Varas, M., Lillo, R., Wright, A. (2002). Aplicación del Examen Clínico Objetivo Estructurado (OSCE) en la evaluación final del internado de pediatría en dos escuelas de medicina. *Rev. méd. Chile*; 130 (7). Disponible en abril de 2007 en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872002000700016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872002000700016&script=sci_arttext)

- 
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 449, n. 20.
- Van Praag, H., Schinder, A. F., Christie, B. R., Toni, N., Palmer, T. D., & Gage, F. H. (2002). Functional neurogenesis in the adult hippocampus. *Nature*, 415(6875), 1030-1034. <http://dx.doi.org/10.1038/4151030a>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I - Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vigotsky, L. (1978), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad: comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Editorial Kairós.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/educatio>
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagenaar, R., Siufi, G., Maletá, M. M., González, J., Esquetini, C., & Beneitone, P. (2007). *Tuning América Latina (castellano): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*.
- William, D. (2011). *What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14. Recuperado el 16 de abril de 2017 de: <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>
- Wiggins, G. (1990). *The case for authentic assessment*. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).

- 
- Wiggins, G. (2011). Giving Students a Voice: The power of Feedback to Improve Teaching. *Educational Horizons*, 89(3), 23-26.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. Recuperado el 14 de abril de 2017 de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: *Cuadernos monográficos del ICE*, num 12.
- Yániz, C., & Villardón, L. (2008). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (Vol. 12). Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013>
- Zabalza, M. (2013). *El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria* (Vol. 38). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*. 59(2), 489-510. Recuperado el 10 de abril de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2553099.pdf>
- Zabalza, M. B. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. *Interacções*, 8(22).

A continuación, se presentan a modo de ejemplo, algunas actas trabajadas por los comités curriculares de las Carreras de Artes Visuales y Derecho. Se han omitido nombres y se han restringido contenidos, dejando solamente aquellos relacionados con los procesos de Evaluación intermedia de competencias.

### **ANEXO 1:**

Acta 1/2014 – Artes Visuales



## ACTA 1 /2014

Consejo Académico	X
Comité Curricular	
Consejo Ampliado de Profesores	

**DIA:** 30 de enero de 2014

**Inicio:** 9:30 hrs. **Término:** 11:30 hrs.

**ASISTENCIA:** Decano, Director, Consejeros, Directora de innovación curricular ( Amiga Crítica).

**Temas:**

1 MIC y MDC

2 Evaluación Docente

3 Elección de representante de los profesores ante el Consejo Académico

4 Otros

**1 MIC y MDC**

El Consejo Académico se reunió para analizar los procesos de medición de competencias MDC y MIC. Luego de la tercera versión del MIC se determinó que este año 2014 se hará una revisión del instrumento, convocando a los profesores por área y del nivel en el cual éste se aplica.

Se acordó que el MDC se va a aplicar la primera semana del año académico.

Se usará el instrumento que se aplicó el año anterior solo cambiando las obras a partir de las cuales elaboraran sus trabajos.

Se levanta la sesión.



**ANEXO 2:**  
Acta 2/2014 – Artes Visuales

## ACTA 2 /2014

Consejo Académico	<b>X</b>
Comité Curricular	<b>X</b>
Consejo Ampliado de Profesores	

**DIA:** 5 de marzo de 2014

**Inicio:** 9:30 hrs. **Término:** 14:30 hrs.

**ASISTENCIA:** Decano, Director, Comité curricular, Directora de Innovación Curricular ( Amiga crítica)

**Temas:**

**MIC y MDC**

**Claustro Académico**

**Varios**

MDC y MIC

Se realizarán modificaciones al MIC. Dejar constancia de las razones de estas modificaciones en el informe del MIC 2013.

Demostrar en nuestra calidad de “expertos” las falencias del proceso que se ha aplicado hasta ahora.

Se propone que este proceso se someta a una evaluación externa.

En reuniones de nivel de las tres asignaturas implicadas en este proceso se capacitará a los profesores.

Fijar fecha de capacitación

Nombres de la comisión MIC

Fecha de aplicación

Presentar las rúbricas realizadas para el MIC a los profesores de las asignaturas en las cuales se medirán las competencias, y modificarla en consulta con ellos.

MDC: Implementar el MDC el 17 de marzo.

M. Illanes, A.Zamora, P. Mayer y E. Banderas serán responsables de esta implementación. Los organizadores del MDC redactarán una carta informativa para enviar a los profesores de este nivel.



Para este MDC se deben realizar tres rúbricas:

Dibujo / Pintura

Técnicas Gráficas

Escultura

P. Mayer y E. Banderas elaborarán el ejercicio que se aplicará en el MDC, y lo enviarán a la comisión que construirá las rúbricas.

Siendo las 14:30 hrs. se levanta la sesión.



**ANEXO 3:**  
Acta 15/2014 – Artes Visuales

## ACTA 15 /2014

Consejo Académico	<b>X</b>
Comité Curricular	<b>X</b>
Consejo Ampliado de Profesores	

**DIA:** 26 de noviembre de 2014

**Inicio:** 10:00 hrs. **Término:** 12:30 hrs.

**ASISTENCIA:** Decano, Director, Comité curricular

Temas:

Proceso cierre final de año

Proyectos de difusión

Nueva malla de Artes Visuales

Cuenta de cada línea

Varios

Proyectos de Difusión

Exposiciones alumnos en Artespacio y Caja de los Andes

Makarena Rakos será la productora de la exposición en Artespacio. Se decide eliminar el título de curadora por el de productora de exposición.

P.M se revisa propuesta de nueva imagen de la escuela realizada por Vicente Vargas. Se envió a la agencia de la UFT para que ellos envíen otra propuesta.

M.I critica los globos incluidos en el texto

P. M propone hacer un diseño de malla curricular que sea más claro de entender.

Propone para lo que ya existe, cambiar el fondo de color de la malla.

E. Z propone hacer una propuesta para la web. Esto se le presentará al encargado de desarrollar las páginas web de la Universidad quien vendrá el próximo viernes. Por ejemplo: si un estudiante “pincha” especialidad de pintura le aparecen todos los ramos que tendría que hacer. Se trata de hacer la malla interactiva.

P.Mayer hay que modificar la imagen que aparece en La Panera



### Nueva malla Artes Visuales

P.M tuvo reunión donde se aprobó gran parte de la nueva malla.

Partimos con nueva malla 2015 con la generación que ingrese el 2015 solamente.

Alumnos de admisión complementaria se adhieren a la malla 2010 porque si no habría que hacer la malla nueva completa.

Cursos de 5 créditos son 2,5 presenciales y 2,5 no presenciales, pero se aceptó hacer una excepción y para cursos de 5 créditos le corresponderá 3 presenciales y 2 no presenciales.

Se necesita tener urgente los programas de primer año para el 10 de diciembre, primero y segundo semestre.

Se realizarán tres secciones para los talleres de primer año.

Reglamento muy respaldado para la asistencia, de 75% si se hace riguroso.

P.M. va a hacer un reglamento que analizaremos en próxima reunión.

E.Z. sugiere generar política normativa para proceder a contratar profesores.

Dice que hay que regular y transparentar los sistemas de contratación de nuevos profesores. también hay que tener los sistemas d evaluación de profesores.

I.Frigerio dice que es importante que se hagan evaluaciones de los profesores.

V.P. comunica que él evalúa a los profesores de su línea, lo que le permite tener una contraparte a la evaluación de los alumnos.

E.Z. a partir de una conversación que tuvo con Rodrigo Canala se propone realizar talleres de verano para alumnos de la escuela.

Proponer seminarios o cursos de verano para el mes de enero.

Claustro se realizará a mediados del mes de enero y el tema del claustro 2015 será: programas asignaturas malla 2015

**MIC 2014 se está resolviendo en perfectas condiciones.**



**ANEXO 4:**  
Acta 9/2015 – Artes Visuales



**ACTA DE REUNIÓN N° 9**  
**CONSEJO FACULTAD ARTE**  
**Y COMITÉ CURRICULAR ESCUELA DE ARTES VISUALES**

<b>FECHA</b> 2-9-2015	<b>HORA INICIO</b> 10.00 H	<b>HORA TÉRMINO</b> 14:00 H
<b>NÓMINA DE ASISTENTES:</b>		
Decano, Director, Comité Curricular, Lucía Guíñez		

RESUMEN DE LA REUNIÓN	
<b>ACTA ELABORADA POR:</b> MARCELA DE LA TORRE	<b>FECHA:</b> 27-05-2015
TEMAS TRATADOS Y ACUERDOS	
Nº	TEMAS
1	Asiste Lucía Guíñez para informar temas a Comité curricular: <ol style="list-style-type: none"> <li>Se instaurará una evaluación docente 360º, para lo cual habrá instrumentos para evaluación de director a Coordinadores, Coordinadores a Profesores de línea y otro para autoevaluación.</li> <li>Esta evaluación complementará la que hacen los estudiantes. Hay que lograr que la tasa de evaluación aumente. Ver posibilidad de hacerlo en clases...</li> </ol>
2	El 25 de septiembre vence plazo para subir criterio de evaluación a Terrae. Todos los coordinadores deben velar para que este trámite se haga bien
3	Se sugiere que todos los docentes revisen sus propias evaluaciones, también que la Dirección dé una copia a cada coordinador de los profesores de su línea
4	L Guíñez indica que se deben desglosar subcompetencias para lo cual entregará matrices pre hechas y enseñará metodología trabajo. Los coordinadores deben traer los programas de las asignaturas de su línea.
5	I F. solicita designar a estudiantes representantes de Grabado y Dibujo para muestra en la Factoría Santa Rosa. Exposición abre el 3 de octubre
6	Decano indica que CNA ha publicado nuevas normas para acreditación. Éstas afectan a la FA en cuanto a la contratación docente. Indica que en reunión con VRA y VD, se analizó el estado de la FA en vista de la actualización del Plan estratégico. Se desea mejorar la planta académica, y evaluar un rediseño de la FA, para presentar el proyecto al Consejo de la UFT, para su análisis. Actualmente la Fa tiene una evidente precariedad sobre todo en el tema de económico. Se informa de la posibilidad de ampliar el ámbito de la FA a un centro de Extensión Artística que permitiría mejorar ese aspecto. Este proyecto implica además la administración efectiva de la sala de exposiciones UFT. Se hará una gestión de análisis previo por parte de EZ, PM y MTG para ser sociabilizada en el Consejo de Facultad y ser presentada a la VRA, VD y Rector UFT.



7	Se informa que el 6 de octubre es el lanzamiento del libro de la Facultad sobre pintura, dentro del marco de la celebración de los 20 años de la EAV. “Construcciones y sistemas...”
8	Seminario Arte y Naturaleza de hará el jueves 22 hasta el 23 de octubre en el Cajón del Maipo, con la profesora Julen Birke
9	se hará celebración fiestas patrias el día jueves 10 de septiembre a las 14 horas, todos están invitados: Alumnos, Docentes y administrativos
10	Problema rendimiento académico en clases Estética alumna Natalia Garri, se necesita prever un problema de permanencia en la carrera.
11	Informa AZ que Tamarind (USA) cambiará directiva.
12	Reflotar proyecto titulación de Artistas destacados.

Nº	DESCRIPCIÓN DE COMPROMISO	FECHA MÁXIMA COMPROMETIDA	RESPONSABLE
1-a	Informar a docentes del instrumento con el que serán evaluados	En cuanto se reciba de VRA	Pablo Mayer
1-b	Ayudar a que todos los estudiantes evalúen a los docentes	Fechas establecidas	todos
2	Auditar a los profesores de línea para ver que se suban adecuadamente los criterios de evaluación	25 sept.	Coordinadores de línea y Pablo Mayer
3	Entrega de evaluación docente a coordinadores de cada línea	sept	Pablo Mayer
4	<b>REUNIÓN TRABAJO L GUIÑEZ Y COORDINADORES PARA HACER SUBCOMPETENCIAS.</b>	<b>Miércoles 9 de septiembre a las 11:20 hrs</b>	<b>Todos</b>
5	Designar estudiantes para muestra	Esta semana	Ernesto Banderas y Alberto Zamora junto a Ismael Frigerio
6	Comisión Plan estratégico Fa, que incluya Centro Extensión, Pre Grado, Post Grados, y otra carrera teórica dependientes de la FA	<b>reunión Miércoles 9 septiembre 15 hrs</b>	E Zamudio, P Mayer y M de la Torre
7	Organización y solicitud de apoyo a casa central para dar relevancia al lanzamiento. Coctel, invitaciones, publicidad, cobertura de prensa	Lanzamiento día 6 de octubre	Victor Pavez y casa central...
8	Organización Seminario y apoyo logístico	22 y 23 octubre	Marcela Illanes
9	Celebración fiestas patrias	10 sept 14 hrs	Ivonne Astudillo, Rachel Madariaga ( \$ Pablo Mayer)
10	Se citará a Olga Vargas, psicopedagoga y a profesores que le hagan clases a	sept	Pablo Mayer, Marcela de la Torre



	Natalia para ver plan de acción y proyección en la facultad		
11	Comprometer continuidad en la cooperación con nueva directiva, hacer una carta del decano para iniciar contacto con nuevas autoridades	Fines de sept	Alberto Zamora Enrique Zamudio
12	Reactivar proyecto	sept	Pablo Mayer

**CLÁUSULA DE APROBACIÓN**

SE CONSIDERARÁ QUE ESTA ACTA ESTÁ APROBADA, SI DESPUÉS DE DISTRIBUIDA Y RECIBIDA POR LA NÓMINA DE ASISTENTES, NO SE RECIBEN OBSERVACIONES PASADAS 48 HORAS (DOS DÍAS HÁBILES)



**ANEXO 5:**  
Acta 10/2015 – Artes Visuales

## ACTA 10 /2015

Consejo Académico	
Comité Curricular	<b>x</b>
Consejo Ampliado de Profesores	

**DIA:** 9 septiembre 2015

**Inicio:** 11:45hrs. **Término:** 13:00 hrs.

**ASISTENCIA:** Decano, Director, Lucía Guiñez, Consejeros

Temas:

Sub competencias

Competencias del perfil de egreso

¿qué tenemos que hacer?

Desarmar la gran competencia desde lo más simple a lo más complejo. De lo más concreto a lo más abstarcto. Al final integrar toda la competencia.

Cada competencia debe tener contenido, desempeño, contexto y contexto creativo que corresponde al perfil de egreso.

Ejemplo: Identificar = básico

Incorporar y reelaborar = nivel medio

Reconoce = nivel avanzado

Traduce su experiencia = nivel avanzado / estratégico

Se debe incluir el nivel de progresión de la competencia

Víctor Pavez pregunta que si estas competencias se evalúan en cada nivel ¿es innecesario entonces hacer el MIC?

L.G. El MIC evalúa el trayecto formativo más macro. Entrega un panorama global.

V.P. Entonces el MIC serviría como autoevaluación

V.P. Si nosotros hablamos de sub competencias, va a ser difícil hacer entender a los profesores.

L.G. Cada coordinador de línea envía a los profesores las sub competencias declaradas y luego de eso tienen que revisarlas e incorporarlas en su asignatura.

M.de la Torre: las asignaturas troncales son pintura, grabado y escultura. Estas tres líneas tienen que hacer este desglose.

V.P. lee el perfil de egreso y L.Guiñez dice que le hace falta el sentido sello de formación integral del estudiante.



Formación integral implica 5 dimensiones, formación intelectual, formación humana, formación para la trascendencia.

V.P. dice que este perfil ya fue enviado y aprobado en el consejo y para la acreditación.

L.G. enviará el documento con las 5 dimensiones que deben estar en el perfil de egreso.

#### Competencia 1

Utiliza correctamente el lenguaje de las artes visuales en su dimensión oral y escrita.

¿cómo aprende a utilizar este lenguaje?

1.1 identifica los conceptos propios de las distintas disciplinas en ejercicios iniciales.

1.2 Reconoce la terminología y conceptos propios de las artes visuales en ejercicios

1.3 Aplica la terminología técnica y específica para referirse a sus proyectos y a los trabajos grupales.

1.4 Maneja con rigurosidad los conceptos, códigos y términos propios del lenguaje del arte en su discurso oral y escrito.

#### Competencia 2

2.1 Aplica correctamente procedimientos y técnicas de las artes visuales en el desarrollo de su trabajo creativo.

No se desglosó esta competencia para pasar a la última competencia que es la que hasta ahora está menos clara en su redacción como en su contenido.

#### Competencia 4

Expresión en las artes visuales

4.1 Expresa conscientemente una idea, sentimiento o concepto original en su obra.

4.2 Articula el lenguaje visual y elabora imágenes propias que problematizan su realidad y su entorno.

*Queda pendiente desarrollar las subcompetencias de esta competencia.*



**ANEXO 6:**  
Acta 11/2015 – Artes Visuales

## ACTA 11 /2015

Consejo Académico	
Comité Curricular	<b>x</b>
Consejo Ampliado de Profesores	

**DIA:** 16 septiembre 2015

**Inicio:** 11:30hrs. **Término:** 13:00 hrs.

**ASISTENCIA:** Director, Consejeros

Temas:

Trazabilidad de las competencias en cada disciplina.

Presentación de las competencias y su nueva redacción

Presentación de la última competencia

Competencias de EAV

1. Utiliza adecuadamente el lenguaje propio de las artes visuales en su discurso oral y escrito.
2. Aplica en forma correcta los procedimientos y técnicas de las artes visuales en el desarrollo de su trabajo creativo.
3. Expresa con claridad, ideas, sentimientos o conceptos originales en su obra.
4. Formula proyectos con fundamento teórico, en los que integra y desarrolla una sólida reflexión crítica.

Todos los consejeros aprueban estas competencias.

Cada uno de los coordinadores debe hacer la trazabilidad de las competencias en su línea de especialidad.





**ANEXO 7:**  
Acta 26/2014 – Derecho



## COMITÉ CURRICULAR FACULTAD DE DERECHO

### Acta de reunión Número 026

**Fecha reunión: 08/07/2014**

**Asistentes:** Comité Curricular, Directora, Secretaria académica, OFED, Directora de innovación Curricular, Lucía Guíñez.

**Próxima reunión:**

---

#### **I. Temas Tratados**

- Creación de una nueva línea, la de Derecho Penal.
- Reestructuración de la Clínica Jurídica
- Medición intermedia de competencias
- Trabajo de los coordinadores de línea
- Otros

#### **II. Desarrollo Temas Tratados**

- Creación de una nueva línea, la de Derecho Penal.  
En reunión de Consejo de Facultad de fecha 20 de mayo, se concluyó la necesidad de crear una nueva línea de coordinación en Derecho Penal, a cargo de la Profesora María Cecilia Ramírez.
- Reestructuración de Clínica  
Se informa sobre una modificación al sistema de evaluación de los estudiantes de la asignatura, mediante sistema de rúbricas.  
Se informa además de un diagnóstico desarrollado por María Rebeca Ahumada y la Escuela, respecto del funcionamiento de la Clínica y las medidas a implementar, tendientes a alcanzar un mejoramiento en todas sus áreas, particularmente en la Clínica Pymes.  
La primera conclusión de este análisis apunta a la modificación de la malla curricular, mediante la incorporación de un semestre adicional, ubicándolo en el décimo semestre de la carrera.  
Además, y a partir del segundo semestre del presente, se incorporará un módulo adicional, programado en día viernes, destinado al desarrollo de trabajo administrativo de los profesores, y la entrega de conocimientos teóricos prácticos, fundamentales para que los alumnos enfrenten con mejores herramientas la fase práctica de esta asignatura.  
Se discute la reestructuración de las actividades de Clínica Jurídica, decidiéndose que deben accionar bajo un idéntico sistema de gestión, pero especialmente, con el mismo objetivo académico.



Con el informe y la sugerencia del Manual de Funcionamiento, la Dirección de Escuela habrá de preparar una normativa interna de Clínica Jurídica para su validación en el Consejo de Facultad.

- Medición Intermedia de Competencias:

Una de las labores de la OFED es la creación de esta particular medición, teniendo siempre a la vista que el currículo de la carrera tiene un enfoque en competencias. De acuerdo al Consejo de Facultad de fecha 20 de mayo, Jean Pierre Matus, miembro de dicho cuerpo colegiado, invitado especial en esta sesión, recuerda que en dicha oportunidad se concluyó que previo a la incorporación de esta especial mediación, es de la esencia finalizar una trazabilidad de competencias, mediante la alineación horizontal y vertical de los programas. Asimismo, recuerda que en la reunión antedicha se concluyó que la medición intermedia de competencias realizadas bajo modelos de estaciones de trabajo u otros equivalentes, responde eficientemente en Facultades pequeñas, pero no en escuelas grandes como la nuestra. Propone en su reemplazo lo planteado en el Consejo de Facultad, esto es, la creación de un seminario o bien asignatura semestral con características de práctica forense, donde los estudiantes puedan, mediante módulos, poner en práctica diversas áreas del quehacer profesional, como por ejemplo: estudio de títulos, inscripciones conservatorias, demandas, recursos, contratos, etc.

Este seminario o asignatura, debe situarse en el séptimo semestre de la carrera, de tal forma que estudiantes cuenten ya con una serie de conocimiento y herramientas fundamentales para desarrollar una medición real de competencias en derecho.

Por lo anterior, y habida cuenta que la asignatura de Contabilidad no tributa en nada a la obtención del perfil de egreso, y sus conocimientos no son fundamentales para el entendimiento de la Derecho Tributario, se sugiere la eliminación de ella, y la creación, en su reemplazo de la cátedra en comento.

Ahora bien, entendiendo que las modificaciones de malla solo podrá hacerse el año 2015, y su entrada en vigor corresponde a la promoción de ingreso de dicho año, este Comité Curricular sugiere se realice una incorporación previa y voluntaria de este seminario, es decir, los estudiantes podrán adscribir, mediante una carta compromiso, a la asignatura Práctica Forense o bien de Contabilidad, sin afectar el desarrollo de su malla, ni su egreso.

- Capacitación de ayudantes:

Se informa que el viernes 18 de julio, comenzará la segunda jornada de capacitación de ayudantes en metodologías activas y evaluación, esta vez dirigidos a todos los ayudantes de la carrera. De acuerdo al protocolo de ayudantes, la aprobación de este curso, será fundamental para que un ayudante o tutor, forme parte de nuestra facultad.

Se comunica, además, que la tercera jornada comenzará en el mes de enero próximo.

- Trabajo con los coordinadores de línea:

Con el debate de las mediciones intermedias, se concluye que lo más relevante del trabajo de los Coordinadores de Línea es la alineación de los programas, además de la revisión y definición de biografías básicas y complementarias.



- Otros:
  1. La Directora informa que este mes la carrera será convocada ante el Consejo Superior, para presentar el estado de avance de sus planes y nuevos proyectos.
  2. Luego de un interesante debate respecto del sistema de evaluación, se concluye que es importante programar las evaluaciones de las asignaturas correspondientes a líneas más complejas (Civil, Procesal y Penal) los días viernes en la tarde, para derecho diurno, y los sábados por la tarde para derecho vespertino.



**ANEXO 8:**  
Acta 27/2014 – Derecho

**COMITÉ CURRICULAR FACULTAD DE DERECHO****Acta de reunión Número 027**

**Fecha reunión: 07/08/2014**

*Asistentes:* Comité Curricular, Directora, Secretaria académica, OFED, Lucía Guíñez.

---

**I. Temas Tratados**

- Nuevo Coordinador de Línea de Derecho Comercial.
- Medición intermedia de competencias
- Propuesta de modificación de malla curricular y prerrequisitos
- Fecha de entrada en vigencia de las modificaciones de malla
- Propuesta de trazabilidad de Competencias

**II. Desarrollo Temas Tratados**

- Medición Intermedia de Competencias.

Lucía Guíñez presenta una pauta del proceso de evaluación curricular<sup>1</sup>, la cual se encuentra relacionada con el trabajo desarrollado por la Universidad desde el año 2006, cuando entra en vigencia un currículo enfocado preferentemente en competencias. Se crea, a partir de allí un modelo de tres evaluaciones formativas: una inicial, en términos equivalente al programa de Nivelación, implementados por nuestra Facultad; una Medición Intermedia (MIC) y una Medición Final. Los resultados de dichas evaluaciones ayudan a observar la malla curricular desde arriba, lo que conlleva a realizar modificaciones pertinentes en pos del logro de las competencias.

Se genera un interesante debate sobre el mecanismo más idóneo para enfrentar eficazmente la medición intermedia de competencias en la carrera de Derecho; por una parte, lo expuesto en sesión anterior, y lo resuelto en el Consejo de Facultad de fecha 20 de mayo, esto es, la creación una asignatura semestral con características de Pre Clínica, donde los estudiantes puedan, mediante módulos, poner en práctica diversas áreas del quehacer profesional. Y, por otro lado, la imposibilidad de hacer una medición intermedia de competencias real cuando ésta se centra en una asignatura. Se concluye que al inicio de la asignatura de Pre Clínica (séptimo semestre) los alumnos serán evaluados, con instrumentos prácticos, propios de una Medición Intermedia, por lo que servirá además de insumo para mejorar el programa de la cátedra, pues este ramo tendrá como uno de sus objetivos, servir de remedial a los resultados extraídos de la nivelación. Y al término del curso, los alumnos serán evaluados con un instrumento similar al usado en la medición intermedia, sirviendo éste como medidor del impacto que

---

<sup>1</sup> Se incorpora al final del acta.



estas clases tienen en el desarrollo y madurez académica y profesional en los alumnos.

Esta modificación, además, nos permitirá tener mejores desempeños en las Clínicas Jurídicas siguientes.

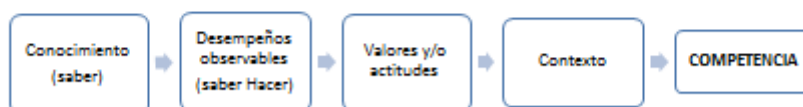
- Propuesta de modificación de malla curricular y prerrequisitos:  
Junto con reiterar la reformulación de la Clínica Jurídica, incorporando un semestre adicional, se aprueba la idea de eliminar la asignatura de Contabilidad, y en su reemplazo incorporar la asignatura de Pre Clínica; asimismo se acepta la reestructuración de los prerrequisitos de la línea de Derecho Comercial, siendo aprobación de Contratos Civiles y Mentales, lo que permita a los alumnos cursar Obligaciones Mercantiles y Títulos de Créditos, Sociedades y Derecho Concursal.
- Fecha de entrada en vigencia de las modificaciones de malla:  
Lucia Guiñez explica que estas son modificaciones menores, porque no impactan el perfil de egreso, por tanto, pueden ser implementadas a partir del año 2016.
- Propuesta de trazabilidad de Competencias:  
Fue enviado a correos electrónicos de los Coordinadores de Línea, los programas de las asignaturas de su área, más la propuesta en referencia, para efectos de recoger sus observaciones, lo que será visto en reuniones individuales con cada coordinador.

## PROCESO DE EVALUACIÓN CURRICULAR: Implementación Medición Intermedia de Competencias



## Competencia

Una competencia es, entonces, un **saber actuar complejo**, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo que se apoya en la **integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto)**, lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de **transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo**, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación. (Tardif, J. 2006)





## PROCESO DE EV. AUTÉNTICA MIC

### Características:

1. Explora aprendizajes que requieren **habilidades cognitivas** y **ejecuciones complejas**, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
2. Plantea **desafíos cognitivos complejos**, a través de **situaciones estructuradas problemáticamente** y que requieran del juicio para comprenderlas y de un conjunto de acciones sucesivas para responderlas.
- 3 Enfrenta a los estudiantes a **problemas relevantes** que les exijan poner en juego **conocimientos previos y producir nuevos**.
4. Debe ser **contextualizada** ya que la tarea por si sola, no determina la autenticidad de la situación de aprendizaje ( evaluación).
5. Incluye la **autoevaluación** y el desarrollo de la **metacognición** del alumno/a.
6. ES **FORMATIVA y PROCESUAL**.

## MEDICION INTERMEDIA DE COMPETENCIAS





**ANEXO 9:**  
Acta 29/2014 – Derecho

**COMITÉ CURRICULAR FACULTAD DE DERECHO****Acta de reunión Número 29**

**Fecha reunión: 16/04/2015**

**Asistentes:** Comité Curricular, Directora de carrera, OFED, Secretaria académica y Directora de innovación curricular.

---

**I. Temas Tratados**

- Medición Intermedia de Competencias

**II. Desarrollo Temas Tratados**

En el marco de la planificación de la Medición Intermedia de Competencias, se trabaja en la planificación de esta evaluación, señalando los siguientes puntos de discusión:

- Momento para realizar MIC. Se decide trabajar la MIC a finales del quinto semestre del plan de estudios, porque en ese momento los estudiantes ya han cursado 6 asignaturas troncales y, además, da tiempo para implementar medidas remediales antes que los estudiantes ingresen a Clínica Jurídica.  
Por otro lado, se decide implementar la MIC en agosto de este año.
- Cohorte a evaluar en MIC. Como este año se implementará por primera vez la MIC en nuestra carrera, se decide, luego de una larga discusión, trabajar con la cohorte 2013. Específicamente se trabajará con aquellos estudiantes que hayan aprobado quinto semestre (incluyendo los estudiantes convalidantes).
- Competencias a evaluar en MIC. Se decide evaluar el desarrollo de cuatro competencias específicas, a saber:
  - **Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.**
  - **Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo.**
  - **Redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.**
  - **Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.**
- Asignaturas en las cuales realizar MIC. Se decide trabajar la MIC en base a las asignaturas troncales que están cursadas hasta quinto semestre, las cuales son:
  - **Derecho Civil III**
  - **Derecho Constitucional I**
  - **Derecho Económico II**
  - **Derecho Procesal III**
  - **Contratos Civiles y Mercantiles**



- Instrumentos para implementación de MIC. Luego de una larga discusión, se decide que en la sesión de Comité Curricular del 30 de abril, se presentarán propuestas de casos. La finalidad es elegir en dicha sesión el o los casos que se trabajarán en la MIC y, a partir de o los casos elegidos, determinar las estaciones de trabajo.

Se adjunta presentación Power Point sobre la planificación de la Medición Intermedia de Competencias.

Finalmente, se acuerda que la próxima sesión de Comité Curricular se realizará el día jueves 30 de abril, y en dicha sesión cada integrante propondrá un caso para diseñar las estaciones de trabajo.



Anexo al acta 29/2014: Presentación Power Point sobre MIC

Facultad de Derecho



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**  
VINCE IN BONO MALUM

## MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS

Comité Curricular, 16 de abril 2015

## MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS (MIC)

Proceso evaluativo sustentado bajo el paradigma de la “Evaluación auténtica o Contextualizada” [...] y cuyo principal objetivo es observar el **desarrollo de competencias de especialidad**, asociadas a las distintas disciplinas. (*Lucía Guíñez*)



## PERFIL DE EGRESO

*“Es un profesional dotado de una sólida preparación jurídica tanto teórica como práctica y especializada en áreas de Derecho Público, Judicial y de Empresa. Poseedor de competencias que lo facultan con razonamiento crítico y creativo para interpretar, relacionar y aplicar el Derecho. En su preparación se destaca el desarrollo de habilidades, de técnicas de lenguaje y de argumentación que le permiten con reflexión y prudencia, asesorar, representar y/o resolver conflictos, tanto en el ámbito público como privado, ya sea en forma individual o integrando equipos de trabajo, todo ello con una sólida formación ética y espíritu de servicio.”*

## COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.
- Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
- Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo.
- Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.
- Redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
- Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.



## RAMOS TRONCALES

### Línea Derecho Civil

- Derecho Civil III
- Derecho Civil V
- Derecho Civil VII

### Línea Derecho Público

- Derecho Constitucional I

### Línea Derecho Económico

- Introducción a la Macroeconomía
- Derecho Económico II

### Línea Derecho Procesal

- Derecho Procesal III
- Derecho procesal IV
- Derecho Procesal VI
- Clínicas Jurídicas

### Línea Derecho Corporativo

- Contratos Civiles y Mercantiles



## PLANIFICACIÓN DE LA MIC



## PROPUESTA MOMENTO PARA REALIZAR MIC

I Semestre	II Semestre	III Semestre	IV Semestre	V Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VIII Semestre	IX Semestre	X Semestre
Introducción al Derecho	Derecho Civil I	Derecho Civil II	Derecho Civil III	Derecho Civil IV	Derecho Civil V	Derecho Civil VI	Derecho Civil VII	Derecho Internacional Privado	Profundizado III
Derecho Público I	Derecho Público II	Derecho Constitucional I	Derecho Constitucional II	Derecho Administrativo I	Derecho Administrativo II	Derecho Internacional Público	Regimen Legal de los Recursos Naturales I	Regimen Legal de los Recursos Naturales II	Profundizado IV
Introducción a la Microeconomía	Introducción a la Macroeconomía	Derecho Económico I	Derecho Económico II	Derecho Económico III		Contabilidad	Derecho Tributario I	Derecho Tributario II	Profundizado V
Desarrollo de las Instituciones Jurídicas I	Desarrollo de las Instituciones Jurídicas II	Derecho Procesal I	Derecho Procesal II	Derecho Procesal III	Derecho Procesal IV	Derecho Procesal V	Derecho Procesal VI	Clinicas Jurídicas	Metodología de la Investigación
Fundamentos Filosóficos del Derecho	Historia Constitucional de Chile	Derecho Laboral I	Derecho Laboral II	Contratos Civiles Mercantiles	Obligaciones Mercantiles y Faltas de Crédito	Sociedades	Derecho Concursal	Profundizado I	
					Derecho Penal I	Derecho Penal II	Derecho Penal III	Profundizado II	
Ser Universitario (Gelo)		Antropología (Gelo)	Formación General I Historia de Chile	Ética (Gelo)	Electivo Formación General II	Electivo Formación General III			
Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV						
	Comunicación Efectiva			Liderazgo y Trabajo en Equipo	Creatividad y Resolución de Problemas				

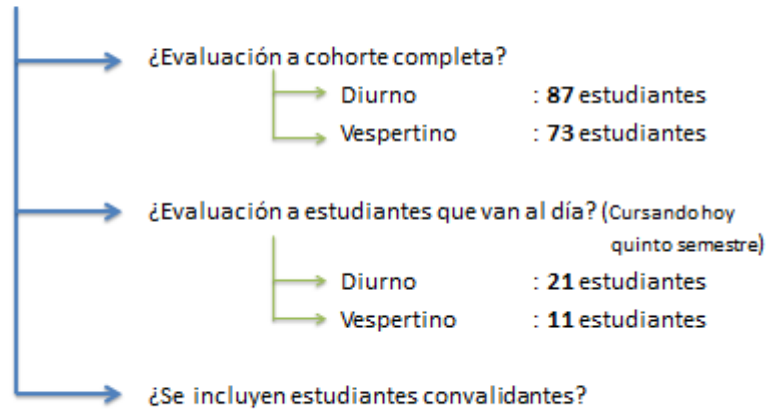
Al comienzo de sexto semestre





## PROPUESTA COHORTE A EVALUAR

### Cohorte 2013



## PROPUESTA COMPETENCIAS A EVALUAR

- **Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.**
- Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
- **Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo.**
- Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.
- **Redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.**
- **Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.**



## PROPUESTA ASIGNATURAS TRONCALES A EVALUAR

### Línea Derecho Civil

- **Derecho Civil III**
- Derecho Civil V
- Derecho Civil VII

### Línea Derecho Público

- **Derecho Constitucional I**

### Línea Derecho Económico

- Introducción a la Macroeconomía
- **Derecho Económico II**

### Línea Derecho Procesal

- **Derecho Procesal III**
- Derecho procesal IV
- Derecho Procesal VI
- Clínicas Jurídicas

### Línea Derecho Corporativo

- **Contratos Civiles y Mercantiles**

## MATRIZ TRAZABILIDAD DE COMPETENCIAS Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO EN CURSOS TRONCALES PROPUESTOS



## LÍNEA DERECHO CIVIL

DERECHO CIVIL II	Competencia N°1	X		1. Identifica el concepto y clasificación de los bienes.	15%
	Competencia N°2	X		2. Identifica el concepto, características y clasificación del dominio y otros derechos reales.	20%
	Competencia N°3	X		3. Reconoce las facultades y limitaciones del dominio.	20%
	Competencia N°4			4. Reconoce los modos de adquirir el dominio, su saneamiento, y demás derechos reales, incluyendo posesión y mala tenencia.	15%
	Competencia N°5	X		5. Identifica las acciones protectoras de la propiedad, la posesión, la mala tenencia y la paz social.	10%
	Competencia N°6	X		6. Aplica, en casos concretos, la normativa relacionada con actos jurídicos, bienes y derechos reales.	20%

CONTRATOS CIVILES Y MERCANTILES	Competencia N°1		X	1. Reconoce el concepto, elementos, requisitos y características de los contratos civiles y mercantiles.	20%
	Competencia N°2		X	2. Identifica los efectos de los distintos contratos civiles y mercantiles.	20%
	Competencia N°3		X	3. Identifica las acciones que pueden ejercerse respecto de problemas de validez y cumplimiento de contratos civiles y mercantiles.	20%
	Competencia N°4	X		4. Redacta, utilizando un lenguaje jurídico adecuado, contratos relevantes, como promesa, compraventa, mandato e hipoteca.	20%
	Competencia N°5	X		5. Aplica las normas relativas a contratos civiles y mercantiles en casos concretos.	20%
	Competencia N°6	X			

## LÍNEA DERECHO PÚBLICO

DERECHO CONSTITUCIONAL I	Competencia N°1	X		1. Identifica las garantías constitucionales y sus mecanismos de resguardo.	25%
	Competencia N°2	X		2. Analiza críticamente jurisprudencia relacionada con derechos fundamentales.	25%
	Competencia N°3	X		3. Identifica, en casos concretos, la existencia de garantías constitucionales eventualmente vulneradas.	25%
	Competencia N°4			4. Redacta recursos constitucionales a partir de ejemplos concretos de violación de derechos fundamentales.	25%
	Competencia N°5	X			
	Competencia N°6	X			



## LÍNEA DERECHO PÚBLICO

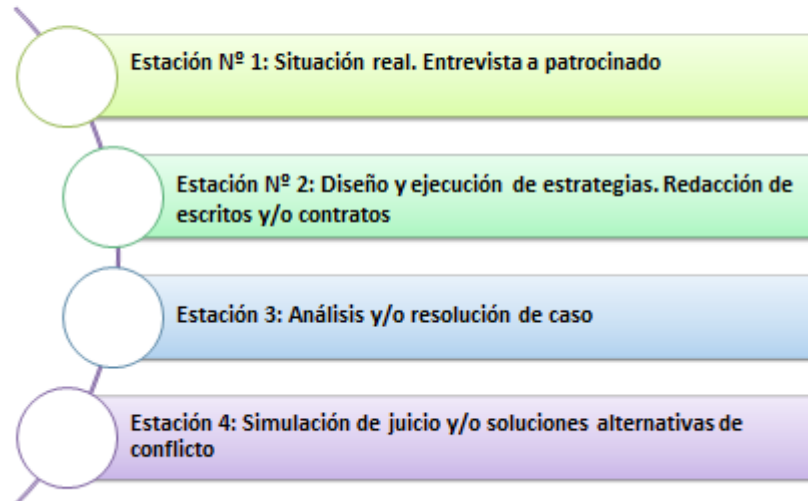
DERECHO CONSTITUCIONAL I	Competencia N° 1	X		1. Identifica las garantías constitucionales y sus mecanismos de resguardo.	25%
	Competencia N° 2	X		2. Analiza críticamente jurisprudencia relacionada con derechos fundamentales.	25%
	Competencia N° 3	X		3. Identifica, en casos concretos, la existencia de garantías constitucionales eventualmente vulneradas.	25%
	Competencia N° 4			4. Redacta recursos constitucionales a partir de ejemplos con cretos de violación de derechos fundamentales.	25%
	Competencia N° 5	X			
	Competencia N° 6	X			



## LÍNEA DERECHO PROCESAL

DERECHO PROCESAL III	Competencia N°1	X		1. Identifica, en casos concretos, el procedimiento adecuado para resolver un conflicto de relevancia jurídica.	20%
	Competencia N°2	X		2. Caracteriza los diversos procedimientos declarativos y constitutivos.	20%
	Competencia N°3	X		3. Discrimina entre las normas que se aplican a la resolución de un determinado conflicto de relevancia jurídica.	20%
	Competencia N°4	X		4. Redacta, en un lenguaje jurídico adecuado, escritos fundamentales de los procedimientos declarativos y constitutivos.	20%
	Competencia N°5	X		5. Identifica las distintas etapas de un juicio.	20%
	Competencia N°6	X			

## ¿Instrumentos para implementar MIC? Propuesta Estaciones de trabajo



## ¿Instrumentos para implementar MIC? Propuesta Estaciones de trabajo

- **Estación N° 1: Situación real. Entrevista a patrocinado**

En esta estación se puede medir conjuntamente contenido, procedimiento y actitudes. Se evaluaría cómo el estudiante es capaz de enfrentarse a una situación cotidiana, como lo es entrevistar a un cliente en cuanto a su actitud, si logra la empatía necesaria con la persona, si logra su confianza, etc., y por otro lado, medir la capacidad de planificación y diseño de un plan de acción, reconociendo la materia del caso, procedimiento aplicable, acciones a seguir, documentación necesaria a solicitar, etc.

- **Estación N° 2: Diseño y ejecución de estrategias. Redacción de escritos**

Se mide en esta estación la capacidad del estudiante para redactar un escrito jurídico, en base a un caso real. Se evaluaría la capacidad del estudiante de, por un lado, conjugar sus conocimientos disciplinares procedimentales y, por otro, su capacidad de interpretar y aplicar las normas del Ordenamiento Jurídico, por ejemplo, utilizando doctrina, jurisprudencia (redacción de escritos de fondo). Se puede asociar esta estación a cualquiera de las líneas de la malla curricular.

Esta estación puede dividirse en 2 o 3, según la línea que se trabajará. Contratos, Acciones procesales/ constitucionales.



## ¿Instrumentos para implementar MIC? Propuesta Estaciones de trabajo

- **Estación 3: Análisis y/o resolución de caso**

En esta estación se mide la capacidad de análisis y aplicación del Derecho en el caso concreto. También se mide la capacidad de síntesis y redacción. Interesante sería relacionar esta estación con la siguiente, para que exista continuidad entre ambas y se aproveche el trabajo. Por ejemplo, a partir de un caso real (expediente), el estudiante redacta un alegato.

- **Estación 4: Simulación de juicio y/o soluciones alternativas de conflicto**

En esta estación se mide la expresión oral del estudiante y su desenvolvimiento en un escenario de audiencia; dependiendo de la materia asociada a la estación, se mide, además, su capacidad de negociación. Puede realizarse una simulación de audiencia preparatoria, audiencia de juicio; una conciliación o un alegato.

## Tarea Comité Curricular



- ✓ Propuesta de estaciones de trabajo (si no se está de acuerdo con estaciones anteriores)
- ✓ Elaboración de casos para las estaciones de trabajo
- ✓ Elaboración de instrumentos de evaluación de MIC



## **ANEXO 10:**

### **SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR DERECHO**





---

# INFORME EJECUTIVO

---

## SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO FORMATIVO UFT (AÑO 2008)

### *CARRERA DE DERECHO*

#### I INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la aplicación del Modelo Formativo UFT, cuya aplicación en diez de nuestras carreras ocurre el año 2008, ha tenido dentro de sus principales desafíos, generar ambientes apropiados de aprendizaje para desarrollar proyectos de enseñanzas y aprendizajes efectivos en los estudiantes, mediante el uso preferente de Metodologías Activas y que al mismo tiempo nos permitieran crear y transferir conocimientos, desarrollar competencias genéricas y específicas en cada disciplina.

Los fundamentos de este Modelo Formativo, se encuentran contenidos en la idea de que los estudiantes necesitan desarrollar sus capacidades generales junto con los conocimientos de su especialidad. Necesitan, asimismo, desarrollar habilidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Desde el punto de vista curricular, nuestro Modelo Formativo, se sustenta bajo la lógica de un **currículum mixto** (trabaja competencias y objetivos para orientar el hacer metodológico en aula). Como se orienta hacia la formación por competencias de especialidad, el desarrollo, trazabilidad, medición y verificación del logro de ellas, definidas para cada carrera, se lleva a cabo fundamentalmente en las asignaturas troncales que constituyen las líneas formativas de la especialidad.

Radicular este proceso en las asignaturas troncales, ha permitido ordenar de manera sistemática el proceso de la evaluación de las mismas, monitorear el logro del perfil de egreso y adoptar las medidas necesarias para garantizar su correcto desarrollo a lo largo del proceso formativo.

Ello nos permite evaluar el estado de avance de las competencias mediante aproximaciones sucesivas en cada una de las asignaturas seleccionadas para este fin. A lo anterior, se agrega una medición de logro de medio camino del estado perfil de egreso, cuyos resultados sirven de base para el ajuste continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habiendo transcurrido seis años de la instalación del Modelo Formativo, corresponde realizar una revisión de lo que ha significado en cada una de las carreras donde se implementó, para ello se han construido diversas matrices que permiten verificar el trabajo de los Comités Curriculares, con miras a perfeccionar el Plan de estudios.

A continuación se presenta un esquema de análisis, que facilita la recopilación y revisión de toda la información básica requerida, mediante el desarrollo de un informe ejecutivo.

## **II. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR INFORME EJECUTIVO**

- El presente informe, tiene por objetivo recoger, sistematizar toda la evidencia del trabajo de gestión curricular desarrollado por la Escuela de Derecho y en especial por sus respectivos Comités Curriculares.
- Para esto, en este documento, se ha desagregado el trabajo realizado en la gestión curricular de la carrera, con la intención de registrar detalladamente cada una de las acciones realizadas a partir de la implementación del Modelo Formativo.
- A continuación, el Comité Curricular deberá, completar cada uno de los elementos que componen su proyecto curricular. Anexando todos los documentos que considere necesarios y pertinentes.

### III. MISIÓN – PROPÓSITOS – OBJETIVOS DE LA CARRERA

#### Anexo Nº 2: Acta Consejo Facultad

#### MISIÓN FACULTAD DE DERECHO

La Misión de la Facultad de Derecho de la Universidad Finis Terrae es brindar a sus estudiantes una formación jurídica de excelencia, teórica y práctica, desarrollando las competencias propias de la profesión con un espíritu crítico y reflexivo, basado en la ética y los valores propios de la cultura cristiano occidental, contribuyendo así al desarrollo y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico del país.

#### VISIÓN FACULTAD UFT

La Facultad de Derecho de la Universidad Finis Terrae plantea consolidarse como una Facultad preocupada por sus alumnos y de comprobada vinculación con el medio profesional y social.

Su proyecto educativo de pregrado se destacará por su carácter integral, personalizado, intensivo en la aplicación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, conducente a líneas de especialización en Derecho Público, Derecho de la Empresa y Derecho Judicial, impartido por un cuerpo académico comprometido y de excelencia.

Asimismo, la Facultad potenciará una formación de postgrado y pos título en permanente actualización y desarrollo, constituyéndose en un referente para el análisis, discusión y solución de problemas de interés nacional y de relevancia jurídica.

#### PROPÓSITOS Y OBJETIVOS DE LA CARRERA

PROPÓSITOS DE LA CARRERA	OBJETIVOS DE LA CARRERA
1. Fortalecer la Carrera de Derecho, en el contexto de la realidad nacional, mediante la formación de abogados con sólida preparación jurídica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisar y actualizar periódicamente los planes de estudio conforme a los lineamientos institucionales y el marco curricular vigente, para brindar una sólida formación jurídica y ética.</li> <li>Formar abogados/as que puedan impactar positivamente en su entorno laboral en base a una disposición crítica, constructiva y propositiva.</li> <li>Promover una toma de decisiones informada sobre la base de evaluaciones sistemáticas, para la mejora continua de procesos formativos.</li> </ul>
2. Fomentar y potenciar la vinculación con el medio, estableciendo mecanismos de reciprocidad que permitan el enriquecimiento del proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir una política de vinculación con el medio.</li> <li>Diseñar e implementar un plan de vinculación con el medio, orientado a la retroalimentación con miras al perfeccionamiento continuo del proceso formativo.</li> </ul>
3. Potenciar el desarrollo de la Investigación en el área del Derecho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir la política de investigación de la Facultad de Derecho</li> <li>Fortalecer líneas de investigación que respondan a requerimientos del entorno y que constituyan un aporte al proceso formativo.</li> <li>Incrementar las publicaciones en revistas especializadas.</li> </ul>
4. Articular la vinculación del pre con el post grado, mediante la generación de programas académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear programas de post grado que respondan a las necesidades de formación continua de nuestros egresados y de los requerimientos del entorno.</li> </ul>

#### IV. PERFIL DE EGRESO

##### PERFIL DEL EGRESADO DERECHO UFT

“Es un profesional dotado de una sólida preparación jurídica tanto teórica como práctica y especializada en áreas de Derecho Público, Judicial y de Empresa. Poseedor de competencias que lo facultan con razonamiento crítico para interpretar, relacionar y aplicar creativamente el Derecho. En su preparación se destaca el desarrollo de habilidades, de técnicas, de lenguaje y de una argumentación que le permiten con reflexión y prudencia, asesorar, representar y/o resolver conflictos, tanto en el ámbito público como privado, ya sea en forma individual o integrando equipos de trabajo, todo ello con una sólida formación ética y espíritu de servicio.

Asimismo, la Facultad potenciará una formación de postgrado y pos título en permanente actualización y desarrollo, constituyéndose en un referente para el análisis, discusión y solución de problemas de interés nacional y de relevancia jurídica.”

##### PERFIL DE EGRESO DE MENCIONES

###### Derecho Público

Representar judicial y extrajudicialmente y/o asesorar a la Administración del Estado y a los particulares frente a ésta, en todo lo referente a los actos y contratos administrativos.

###### Derecho de la Empresa

Representar judicial y extrajudicialmente y/o asesorar a personas naturales y jurídicas en actos y contratos corporativos.

###### Derecho Judicial

Representar judicialmente en diversos asuntos de relevancia jurídica, fundamentalmente contenciosos.

Resolver conflictos tanto del ámbito público como privado, sometidos a su conocimiento.

#### V. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O DE ESPECIALIDAD

##### COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DERECHO UFT

1. Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.
2. Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
3. Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo.
4. Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.
5. Redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
6. Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.



### Niveles de dominio de las competencias

#### **Competencia 1: Interpreta, relaciona y aplica, con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico al caso concreto.**

**Definición operacional:** Internaliza los cambios políticos, sociales y económicos, reinterpretando la norma y contextualizando su aplicación de acuerdo a los estadios vigentes al tiempo de hacerlo.

- **Área Judicial:**
  - Emite una decisión fundada, disponiendo y sustentando en los considerandos, la contextualización de la norma aplicada
  - Elabora la defensa del caso aplicando los principios generales del Derecho y la normativa legal que ampara la defensa del derecho invocado, ejerciendo la actividad procedimental pertinente.
  - Elabora resoluciones judiciales con estricto apego a la normativa legal vigente
  - Fundamenta su posición y/o resolución en jurisprudencia y doctrina nacional y/o comparada.
- **Área Empresa:**
  - Conoce las características, operación, objetivos y finalidad de la empresa, internalizando sus procedimientos y reconociendo sus fortalezas y debilidades, como también de la industria en la que opera.
  - Identifica los cambios políticos, sociales y económicos que eventualmente, generen cambios en la normativa aplicable a la empresa, alertando y disponiendo los medios que permitan a ésta ajustarse a los referidos cambios.
  - Redacta contratos, convenios y acuerdos ajustados a las disposiciones del ordenamiento legal vigente.
  - Identifica la regulación sectorial que aplica a la empresa.
  - Reconoce los sistemas jurídicos diversos que, eventualmente, puedan afectar la operación de una compañía transnacional
- **Área Pública:**
  - Reinterpreta y aplica la norma de acuerdo a los distintos estadios vigentes
  - Detecta potenciales áreas que requerirán de una nueva normativa, que responda a las necesidades generadas por un nuevo entorno.
  - Interpreta y aplica la norma internacional que regla la actividad en particular
  - Aplica los principios derivados de acuerdos y organizaciones internacionales a las que se adscribe el país.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Identifica y contrasta diferentes estadios sociales, políticos y económicos, relacionándolos con los principales valores que intenta preservar la sociedad, de conformidad a los distintos estadios.	Interpreta críticamente la norma, a la luz de las condicionantes políticas, sociales y económicas vigentes al tiempo de dictación de la norma.	Aplica y reinterpreta los principios y normas jurídicas de manera integral, adecuándolos al contexto político, económico y social vigente al tiempo de aplicación de la norma.

#### **Competencia 2: Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.**

**Definición operacional:**

- **Área Judicial:**
  - Escucha y analiza los fundamentos de cada una de las pretensiones deducidas y el fundamento del Derecho reclamado
  - Se ajusta estrictamente al principio de bilateralidad de la audiencia, escuchando a las partes
  - Propone una solución razonable y ajustada a Derecho
  - Elabora transacciones ajustadas a la normativa vigente, logrando acuerdos entre las partes y validadas por el tribunal
- **Área Empresa:**



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce la competencia de la institución, su capacidad y competencia respecto de sus relaciones con distintas entidades, públicas y privadas, con las que habrá de relacionarse.</li> <li>- Propone pactos y cierra negociaciones, recogiendo los puntos de acuerdo entre las partes.</li> <li>- Asesora en la toma de decisiones estratégicas de la empresa</li> <li>- Colabora en las negociaciones empresa-funcionarios</li> <li>- Coordina el desempeño y defensa de otros abogados que, de manera externa, presten eventualmente servicios a la empresa</li> </ul> <p>- <u>Área Pública:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora soluciones razonables que posibiliten acuerdos o transacciones entre las partes</li> <li>- Resuelve solicitudes y reclamos y emite dictámenes en materias de sede administrativa</li> <li>- Coordina el desempeño y defensa de otros abogados que, de manera externa, presten eventualmente servicios a la empresa</li> <li>- Analiza y evalúa perspectivas intersectoriales, incorporándolas en su propuesta de solución.</li> </ul>		
<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
Promueve el diálogo y el debate a partir de una situación que requiere una solución jurídica.	Recepciona alternativas distintas de solución a las propuestas por él, analizando, contrastando y sistematizando el conjunto de opiniones recogidas, evaluando cada una de ellas.	Construye y propone soluciones jurídicas razonables y sólidas, articuladas a partir de la discusión, el diálogo y el debate.

***Competencia 3: Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo***

<p><u>Definición operacional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Área Judicial / Área Pública:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce una situación nueva</li> <li>- Verifica la posibilidad de aplicar, por analogía, una determinada norma del ordenamiento jurídico nacional</li> <li>- Identifica los principios generales del Derecho y de justicia que informan la norma análoga existente</li> <li>- Internaliza el contexto jurídico, social, político y económico en el que habrán de aplicarse las alternativas de solución propuesta</li> <li>- Propone soluciones racionales, justas y posibles a partir de una reinterpretación de la norma o bien, soluciones fundadas y razonada a partir, por ejemplo, de la sana crítica.</li> <li>- Consensua la línea de defensa con el equipo de trabajo, complementándolo con los argumentos interdisciplinares que, eventualmente, se den.</li> </ul> </li> <li>- <u>Área Empresa:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce una situación nueva a partir del manejo de la información a la que accede o de la auditoría jurídica que efectúe</li> <li>- Detecta la eventual amenaza de que nuevas situaciones afecten la plena seguridad jurídica del hacer y del quehacer de la empresa, sus negocios, accionistas y funcionarios.</li> <li>- Verifica la posibilidad de aplicar, por analogía, una determinada institución o norma del ordenamiento jurídico nacional</li> <li>- Identifica los principios generales del Derecho y de justicia que informan la norma análoga existente</li> <li>- Internaliza el contexto jurídico, social, político y económico en el que habrán de aplicarse las alternativas de solución propuesta</li> <li>- Propone modificaciones en la estructura constitutiva o corporativa o en determinados procesos relacionados con su expertise, a fin de adaptarlos a las nuevas condiciones imperantes para el negocio.</li> <li>- Consensua la línea de defensa con el equipo de trabajo, complementándolo con los argumentos interdisciplinares que, eventualmente, se den.</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
Reconoce nuevas situaciones de contenido jurídico, identificando instituciones y derechos comprometidos, como también	Reacciona frente a nuevas situaciones de significancia jurídica, aplicando procesos de análisis, síntesis y herramientas	Presenta varias soluciones alternativas, evaluando cada una de ellas y aplicando la mejor de



<p>identifica problemas de relevancia jurídica. Identifica temáticas novedosas cuyo análisis o resolución pueda significar, eventualmente, un aporte en materia de ordenamiento socio-jurídico.</p> <p>Elabora trabajos en grupos</p>	<p>cognitivas, generando soluciones y/o propuestas creativas. Capacidad para identificar las hipótesis de trabajo, planteamiento del tema, objetivos, relevancia social y jurídica del tema y su eventual impacto en técnico, jurídico y social. Incorpora en sus argumentaciones particulares, la perspectiva de otros integrantes del grupo.</p>	<p>ellas en defensa de los intereses que representa. Propone soluciones novedosas frente a situaciones o problemas nuevos o bien, desconocidos en el área. Capacidad para aplicar y extrapolar analógicamente, a falta de norma expresa que regule una situación nueva, normas jurídicas y principios generales del Derecho, de acuerdo a la equidad y justicia. Establece soluciones interdisciplinarias.</p>
---	--	--

**Competencia 4: Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.**

<p><b>Definición operacional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Área Judicial / Área Pública:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce los medios alternativos de resolución de conflictos</li> <li>- Elabora transacciones ajustadas a la normativa vigente, logrando acuerdos entre las partes y validadas por el tribunal</li> <li>- Utiliza los mecanismos de mediación dispuestos por la norma procedimental</li> </ul> </li> <li>- <u>Área Empresa:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce los mecanismos alternativos de solución de conflictos, tanto en relaciones contractuales como extracontractuales.</li> <li>- Propone un medio de resolución expedito y constructivo de una relación armónica entre las partes, cuidando de mantener la certeza jurídica y preservando las relaciones comerciales previamente establecidas.</li> <li>- Redacta cláusulas compromisorias en los contratos comerciales que prevean acudir a la negociación, mediación o arbitraje, en caso de eventuales conflictos de orden empresarial.</li> <li>- Evalúa la conveniencia de medidas reparatorias, en sede civil, de libre competencia y regulatoria, entre otras.</li> </ul> </li> </ul>		
<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<p>Conoce los antecedentes y evolución en la aplicación de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, esto es, aquellos que buscan la solución a los conflictos entre las partes, ya sea de manera directa entre ellas (o por medio de agentes negociadores, como es el caso de la negociación) o mediante la intervención de un tercero imparcial (como son los casos de la mediación, la conciliación y el arbitraje).</p>	<p>Reconoce las ventajas de recurrir a medios alternativos de solución, evitando en lo posible, el mayor costo y desgaste de la judicialización de un conflicto.</p>	<p>Elabora estrategias de forma tal de lograr que dos o más partes resuelvan sus diferencias e intereses, aplicando el mecanismo de resolución más adecuado, elaborando además, un plan de acción alternativo para el evento que éste fracase.</p>

**Competencia 5: Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.**

<p><b>Definición operacional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Área Judicial : Desarrollo lógico y fundado de la decisión:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir demanda, denuncia, reclamo y respuesta a éstos</li> <li>- Recibir la prueba y tasarla</li> <li>- Escuchar alegaciones de las partes</li> <li>- Emitir la decisión final de manera fundada y sujeta a los requisitos prescritos en la ley</li> </ul> </li> <li>- <u>Área Empresa/ Área Pública:</u></li> </ul>
---



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepara, redacta, funda los escritos de demanda, renuncia y reclamos y las respuestas a éstos</li> <li>- Redacta minutas y efectúa alegatos</li> <li>- Redacta convenios y acuerdos</li> </ul>		
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Formula sentencias y elabora escritos y minutas de alegaciones sin una adecuada fundamentación, desarrollo lógico ni sujeción a formalidades	Formula sentencias, alegaciones y defensas suficientemente fundadas, coherentes y con apego a las formalidades.	Formula sentencias no impugnadas, prevenciones y votos de minoría suficientemente fundados.  Efectúa alegaciones y presentaciones ante Tribunales Superiores, con estricto apego a las formalidades, sin ayuda de minutas.  Prepara informes en Derecho, convenios y acuerdos.  Prepara escritos procesales.

**Competencia 6:** Actuar de manera ética, leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Identifica dilemas éticos en su vida personal y en el entorno social, determinando los valores en juego y las consecuencias derivadas de esos dilemas.	Juzga dilemas éticos propios del campo profesional, aplicando principios éticos universales y concretados en el irrestricto respeto a la justicia, el bien común y la dignidad y garantías de la persona humana.	Enfrenta y resuelve dilemas éticos complejos surgidos en el ejercicio profesional, actuando con lealtad, diligencia y transparencia en la defensa de los intereses de quienes representa.





		MATRIZ DE CURSOS TRONCALES											
		Primer Año			Segundo Año			Tercer Año			Cuarto Año		Quinto Año
		1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE			
			Introducción a la Macro	Derecho Constitucional I	Derecho Civil III	Derecho Económico II	Derecho Procesal III Ctos. Civiles y Mercantiles	Derecho Civil V	Derecho Procesal IV		Derecho Civil VII	Derecho Procesal VI	Clínica Jurídica
COMPETENCIA	NIVEL												
Interpreta, relaciona y aplica, con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico al caso concreto	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 3				x	x	x	x	x		x	x	x
Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2		x	x		x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 3						x		x		x	x	x
Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 3			x			x	x	x		x	x	x
Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2						x	x	x		x	x	x
	Nivel 3						x		x		x	x	x
Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2			x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 3						x		x		x	x	x
Actuar de manera ética, leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa	Nivel 1		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 2		x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
	Nivel 3			x		x	x	x	x		x	x	x
<b>Prerrequisitos ramos troncales</b>													
Introducción a la Macroeconomía: Introducción a la Microeconomía													
Derecho Constitucional I: Derecho Político II													
Derecho Civil III: Derecho Civil II													
Derecho Económico II: Introducción a la Microeconomía													
Derecho Procesal III: Derecho Procesal II													
Contratos Civiles y Mercantiles: Derecho Civil III													
Derecho Civil V: Derecho Civil IV													
Derecho Procesal IV: Derecho Procesal III													
Derecho Civil VII: Derecho Civil IV													
Derecho Procesal VI: Derecho Procesal V													
Clínicas Jurídicas: Derecho Procesal VI y Derecho Civil VII													

## VII. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

### ■ ASIGNATURAS TRONCALES POR SEMESTRE

El Comité Curricular acuerda que las asignaturas troncales serán:

- **Línea de Derecho Civil:**
  - a. Derecho Civil III
  - b. Derecho Civil V
  - c. Derecho Civil VII
- **Línea de Derecho Público:**
  - a. Derecho Constitucional I
- **Línea de Derecho Económico:**
  - a. Introducción a la Macroeconomía
  - b. Derecho Económico II
- **Línea de Derecho Procesal:**
  - a. Derecho Procesal III
  - b. Derecho Procesal IV
  - c. Derecho Procesal VI
  - d. Clínicas Jurídicas

El plan de estudios de Derecho, ha quedado trazado por las siguientes Líneas: Derecho Civil; Derecho Público; Derecho Económico; Derecho Procesal; Derecho Corporativo (esta última también incluirá Derecho del Trabajo I)

### *Breve descriptor de las asignaturas troncales*

Asignatura	Creditaje	Descriptor
Derecho Civil III (Derechos Reales)	7 créditos	Curso teórico – práctico, que integra los contenidos de la interpretación de la ley, del acto jurídico y de los bienes. Concepto de cosa y de bien; clasificación de los bienes; la propiedad; Modos de adquirir la propiedad: Ocupación, accesión, tradición, prescripción adquisitiva; reivindicación; propiedad fiduciaria; usufructo; uso y habitación; servidumbres. Teoría general del patrimonio.
Derecho Civil V (Responsabilidad, cuasicontratos, delitos y cuasidelitos)	7 créditos	Curso teórico-práctico, que integra los contenidos de las obligaciones (contractuales y extracontractuales), su clasificación, sus efectos y formas de extinción. Responsabilidad. Cuasicontratos. Teoría de los delitos y cuasidelitos.
Derecho Civil VII (Sucesorio)	7 créditos	Curso teórico práctico que integra los contenidos del Derecho de familia con el curso de sucesión por causa de muerte, tanto en su aspecto testado como intestado. Se pretende que el alumno conozca, comprenda y aplique las consecuencias jurídicas de la muerte de una persona y de la transmisión de sus bienes, distinguiendo entre la sucesión testada, intestada y forzosa, las acciones previstas en la ley, las reglas generales acerca de la partición de los bienes entre los herederos, así como también las nociones generales acerca de la transferencia gratuita de bienes.
Derecho Procesal III		Curso teórico y práctico destinado a aplicar las normas que regulan los principales procedimientos civiles contenciosos.

(Procedimientos Civiles)	7 créditos	Se pretende que el alumno identifique, conozca y aplique a un caso concreto el procedimiento civil que corresponda, adquiriendo las técnicas necesarias para una adecuada defensa de los intereses de su futuro representado. Al término del curso el alumno debe ser capaz de identificar cual es el procedimiento que debe utilizar para resolver el conflicto y como este se va a desarrollar.
Derecho Procesal IV (Recursos procesales y cosa juzgada)	7 créditos	Identificar cuál es el procedimiento que debe utilizar para ejecutar una obligación, atendiendo al documento en que ésta conste. Conocer las etapas del procedimiento y la forma de interactuar con el tribunal, la contraparte y terceros. Conocer y ejecutar las obligaciones contenidas en distintos tipos de títulos ejecutivos. Conocer y aplicar el procedimiento que corresponda, de acuerdo a la naturaleza de la pretensión deducida.
Derecho Procesal VI (Procedimientos penales)	7 créditos	Curso teórico y práctico destinado a conocer y aplicar las normas que regulan los procedimientos penales. Sistemas procesales penales; principios y garantías del sistema procesal penal; aplicación de las instituciones y disposiciones comunes del procedimiento civil en el procedimiento penal. Acción penal y civil. Intervinientes. Medidas cautelares personales y reales. Procedimiento ordinario penal. Procedimiento abreviado y procedimiento simplificado. Procedimiento de acción penal privada. Cumplimiento de la sentencia definitiva, entre otros.
Clínicas Jurídicas	4 créditos	Curso teórico-práctico, compuesto por tres fases: una teórica, una asistencial, y una práctica. En la fase teórica, los alumnos recibirán orientación sobre tramitación de causas, práctica forense y temas afines a la Clínica Jurídica. En la fase asistencial, los alumnos orientarán, a los usuarios de la Clínica Jurídica, aplicando los conocimientos adquiridos durante la carrera. En fase práctica, los alumnos tramitarán casos reales, recabando los antecedentes necesarios para posteriormente hacer presentaciones en sede administrativa, o bien, redactar la demanda o contestación correspondiente y demás escritos judiciales, asistir a las audiencias de los procedimientos judiciales en los distintos Tribunales de Justicia dependientes de la Corte de Apelaciones de Santiago, y excepcionalmente, en los Tribunales dependientes de la Corte de Apelaciones de San Miguel.
Derecho Constitucional I	6 créditos	Curso teórico y práctico destinado a conocer y aplicar los derechos y las garantías constitucionales y los mecanismos de protección de éstas. El curso persigue entregar al alumno nociones comprensivas del orden constitucional; los derechos y garantías constitucionales, la protección de éstas y los estados de excepción, entregando las herramientas necesarias para su posterior aplicación en el ejercicio de su profesión.
Introducción a la Macroeconomía	6 créditos	Curso teórico – práctico que aborda la macroeconomía desde la perspectiva de política económica, esto es, la aplicación de determinadas medidas por parte de las autoridades para conseguir los objetivos macroeconómicos definidos a la luz de los principios del orden público económico, validados por una sociedad. La posibilidad de aplicación inmediata de los conceptos aprendidos y de un análisis coyuntural, aportan al curso dinamismo y plena vigencia.
Derecho Económico II	6 créditos	Curso teórico – práctico, cuyo objeto es introducir al alumno en el conocimiento y comprensión de los contenidos fundamentales de la legislación económica y la aplicación de normas de Orden Público en la actividad económica. Contribuye a la formación profesional en el ámbito de la consultoría jurídico – económico en la gestión de la empresa.
Contratos Civiles y Mercantiles	7 créditos	Curso teórico y práctico que trata de los contratos civiles y mercantiles más utilizados, sus conceptos, características, requisitos y efectos. El curso pretende abarcar el tratamiento de los contratos civiles y mercantiles más relevantes, en lo relativo a su concepto, características, elementos, requisitos, efectos, consecuencias de su incumplimiento y mecanismos de extinción.

▪ **OTRAS ASIGNATURAS POR CADA SEMESTRE**

Asignatura	Creditaje	Descriptor	Ubicación asignatura
------------	-----------	------------	----------------------

Introducción al Derecho	6 créditos	Asignatura introductoria al fenómeno jurídico en la que el estudiante podrá contar con una visión relativamente panorámica acerca de distintos problemas que son centrales para el desempeño de los abogados. En ella se propenderá a construir un andamiaje básico para otras asignaturas, como también, al desarrollo de una actitud crítica.	Primer semestre
Derecho Político I	6 créditos	El curso tiene por objeto iniciar al alumno en la disciplina del Derecho Público. Se abordan de manera general las teorías relativas a la Sociedad; a las Instituciones (específicamente las políticas y las jurídicas), a la Politicidad Humana (Zoon Politikon y Contractualismo); al Estado (concepción, elementos y formas); al Gobierno (funciones y tipos) y a las Fuerzas Políticas.	Primer semestre
Introducción a la Microeconomía	6 créditos	El curso introduce a los alumnos en la naturaleza del problema económico y su transversalidad en todas las áreas. El análisis del comportamiento de las familias y de las empresas, su interacción en el mercado bajo el criterio de racionalidad que supone la maximización de beneficios, son los ejes principales de la temática del curso.	Primer semestre
Desarrollo de las Instituciones Jurídicas I	6 créditos	El curso en general, entrega conocimientos acerca de las grandes instituciones jurídicas: su génesis, evolución, fines y trascendencia, lo que dotará al alumno de una perspectiva de mejor inteligencia del derecho a la luz de sus elementos formativos.	Primer semestre
Fundamentos Filosóficos del Derecho	4 créditos	La asignatura pretende dar al alumno una visión general de las diferentes teorías filosóficas que a lo largo de la historia han ofrecido una fundamentación del derecho. La orientación de esta exposición de las corrientes jurídicas fundamentales no es sólo histórica, sino que pretende además analizar los problemas filosóficos que van asociados al concepto de derecho, con especial énfasis en el concepto de justicia, en las nociones de derecho natural y derecho positivo y en la discusión moderna acerca de los derechos humanos. De esta manera la historia del concepto de derecho y sus problemas filosóficos permitirá comprender de manera más clara y precisa las raíces de los problemas jurídicos actuales.	Primer semestre
Derecho Civil I	7 créditos	Asignatura que entrega herramientas de conocimiento, comprensión y aplicación de los principios generales de Derecho Privado, particularmente la génesis y el concepto de la ley, sus clases, sus efectos en cuanto a las	Segundo semestre



		personas, al espacio y al tiempo, las normas de interpretación y de integración de la misma. Noción, características y los atributos de las personas naturales y jurídicas, en su rol protagónico de la aplicación del Derecho.	
Derecho Político II	6 créditos	El curso tiene por objeto abordar materias propias del Derecho Constitucional, desde el punto de vista de la teoría de la Constitución, y algunos aspectos de la Constitución Política vigente en Chile, particularmente Bases de la Institucionalidad, Nacionalidad y Ciudadanía. Asimismo tocan aspectos de los Derechos y Deberes Constitucionales, como también pasos de formación de la ley y pirámide de normas jurídicas.	Segundo semestre
Introducción a al Macroeconomía	6 créditos	Curso teórico – práctico que aborda la macroeconomía desde la perspectiva de política económica, esto es, la aplicación de determinadas medidas por parte de las autoridades para conseguir los objetivos macroeconómicos definidos a la luz de los principios del orden público económico, validados por una sociedad. La posibilidad de aplicación inmediata de los conceptos aprendidos y de un análisis coyuntural, aportan al curso dinamismo y plena vigencia.	Segundo semestre
Desarrollo de las Instituciones Jurídicas II	6 créditos	El curso en general, entrega conocimiento acerca de las grandes instituciones jurídicas: su génesis, evolución, fines y trascendencia, lo que dotará al alumno de una perspectiva de mejor inteligencia del derecho a la luz de sus elementos formativos.	Segundo semestre
Historia Constitucional de Chile	4 créditos	El curso tiene por objeto analizar las instituciones jurídicas en el período colonial chileno y su evolución; conocer la Monarquía española y su influencia en Chile; el ideario constitucional en Chile a propósito de la Guerra de la Independencia; las características de la sociedad chilena del siglo XIX; características del Derecho Constitucional Chileno durante el siglo XIX y hasta 2005.	Segundo semestre
Derecho Civil II	7 créditos	Se pretende que el alumno conozca, comprenda y aplique la teoría general del acto jurídico y la teoría general del contrato. Respecto de la primera, se pretende que el alumno tenga una clara noción del acto jurídico, de sus clasificaciones y de sus elementos constitutivos (voluntad, objeto, causa y formalidades), así como de sus causas de ineficacia y de sus efectos. Respecto de la teoría general del contrato, se pretende que el alumno domine el concepto y las clases de contratos, las diversas categorías	Tercer semestre

		contractuales, los principios fundamentales de la contratación, y las reglas de interpretación e hipótesis de disolución de los contratos.	
Derecho Constitucional I	6 créditos	<p>Curso teórico y práctico destinado a conocer y aplicar los derechos y las garantías constitucionales y los mecanismos de protección de éstas.</p> <p>El curso persigue entregar al alumno nociones comprensivas del orden constitucional; los derechos y garantías constitucionales, la protección de éstas y los estados de excepción, entregando las herramientas necesarias para su posterior aplicación en el ejercicio de su profesión.</p>	Tercer semestre
Derecho Económico I	4 créditos	<p>Los alumnos deberán conocer las normas y principios que conforman el orden público económico y la forma en que éste es resguardado. Dentro del marco constitucional económico, conocerá los principios generales de la regulación y se revisará una introducción al análisis económico del Derecho.</p>	Tercer semestre
Derecho Procesal I	7 créditos	<p>Curso teórico y práctico destinado a responder las siguientes interrogantes: ¿Qué es un conflicto jurídico procesal? ¿Qué es un órgano jurisdiccional, por qué existe y como funciona? y ¿Cuándo y a cuál tribunal debo recurrir para resolver un conflicto?</p> <p>Al final del curso el alumno debe estar en condiciones de poder determinar que asuntos deben ser resueltos por un tribunal y ser capaz de aplicar las reglas de la competencia de modo de determinar cual de esos diversos tribunales es el competente para conocer y resolver ese conflicto.</p>	Tercer semestre
Derecho Laboral I	6 créditos	<p>Asignatura cuyo objetivo es estudiar las materias básicas de la disciplina, vale decir, aquellas de aplicación general a la mayoría de los casos, sin entrar en asuntos especiales o de detalle. Atiende, de manera especial, a los principios que informan el derecho laboral en Chile, extendiéndose especialmente en lo que se relaciona con el contrato individual de trabajo.</p>	Tercer semestre
Derecho Civil III	7 créditos	<p>Curso teórico – práctico, que integra los contenidos de la interpretación de la ley, del acto jurídico y de los bienes.</p> <p>Concepto de cosa y de bien; clasificación de los bienes; la propiedad; Modos de adquirir la propiedad: Ocupación, accesión, tradición, prescripción adquisitiva; reivindicación; propiedad fiduciaria; usufructo; uso y</p>	Cuarto semestre



		habitación; servidumbres. Teoría general del patrimonio.	
Derecho Constitucional II	6 créditos	El curso persigue entregar al alumno nociones comprensivas del orden constitucional; los derechos y garantías constitucionales, la protección de éstas y los estados de excepción, entregando las herramientas necesarias para su posterior aplicación en el ejercicio de su profesión.	Cuarto semestre
Derecho Económico II	6 créditos	Curso teórico – práctico, cuyo objeto es introducir al alumno en el conocimiento y comprensión de los contenidos fundamentales de la legislación económica y la aplicación de normas de Orden Público en la actividad económica. Contribuye a la formación profesional en el ámbito de la consultoría jurídico – económico en la gestión de la empresa.	Cuarto semestre
Derecho Procesal II	7 créditos	La cátedra tiene por objeto introducir al curso teórico y práctico destinado a conocer y entender al proceso y procedimiento como la estructura racional y justa para resolver un conflicto. El alumno debe al final del curso conocer y dominar los presupuesto de un justo procedimiento.	Cuarto semestre
Derecho Civil IV	7 créditos	Se pretende que el alumno conozca, comprenda y aplique la noción de obligación, sus elementos, fuentes, clasificaciones, modos de extinguir; asimismo que conozca los principales cuasicontratos y sus efectos.	Quinto semestre
Derecho Administrativo I	6 créditos	En esta asignatura se enuncian y describen las bases fundamentales del Derecho Administrativo, analizando los alcances de las instituciones jurídicas esenciales del Derecho Público involucradas en esta materia.	Quinto semestre
Derecho Económico III	6 créditos	La asignatura introduce al alumno en el conocimiento y manejo de la normativa de protección a la Libre Competencia y de Inversión Extranjera, culminando con una introducción a la estructuración del Orden Comercial Internacional, temas que concluyen el marco instrumental del Derecho Económico.	Quinto semestre
Derecho Procesal III	7 créditos	Curso teórico y práctico destinado a aplicar las normas que regulan los principales procedimientos civiles contenciosos. Se pretende que el alumno identifique, conozca y aplique a un caso concreto el procedimiento civil que corresponda, adquiriendo las técnicas necesarias para una adecuada defensa de los intereses de su futuro representado.	Quinto semestre





		Al término del curso el alumno debe ser capaz de identificar cual es el procedimiento que debe utilizar para resolver el conflicto y como este se va a desarrollar.	
Contratos Civiles y Mercantiles	7 créditos	Curso teórico y práctico que trata de los contratos civiles y mercantiles más utilizados, sus conceptos, características, requisitos y efectos. El curso pretende abarcar el tratamiento de los contratos civiles y mercantiles más relevantes, en lo relativo a su concepto, características, elementos, requisitos, efectos, consecuencias de su incumplimiento y mecanismos de extinción.	Quinto semestre
Derecho Civil V	7 créditos	Curso teórico-práctico, que integra los contenidos de las obligaciones (contractuales y extracontractuales), su clasificación, sus efectos y formas de extinción. Responsabilidad. Cuasicontratos. Teoría de los delitos y cuasidelitos.	Sexto semestre
Derecho Administrativo II	6 créditos	El alumno deberá conocer y manejar los principios jurídicos y las normas que regulan la Administración del Estado y, en general, las bases del Derecho Administrativo y sus relaciones dentro del ordenamiento jurídico nacional. Además, dominar los conceptos y características de la organización administrativa, de sus potestades y de los límites de éstas, en particular, de aquellos derivados de los derechos fundamentales de los ciudadanos y de otros derechos e intereses legítimos comprometidos.  Desarrollar y estimular una conducta crítica y participativa frente al análisis de los principales problemas que se presentan en el ámbito del Derecho Administrativo.	Sexto semestre
Derecho Procesal IV	7 créditos	Identificar cuál es el procedimiento que debe utilizar para ejecutar una obligación, atendiendo al documento en que ésta conste. Conocer las etapas del procedimiento y la forma de interactuar con el tribunal, la contraparte y terceros. Conocer y ejecutar las obligaciones contenidas en distintos tipos de títulos ejecutivos. Conocer y aplicar el procedimiento que corresponda, de acuerdo a la naturaleza de la pretensión deducida.	Sexto semestre
Obligaciones Mercantiles y Títulos de Créditos	6 créditos	En este curso se tratan los conceptos de comercio, comerciante y empresa mercantil, formando una base para la comprensión de los contenidos del derecho comercial.	Sexto semestre



		También se aborda la teoría general y particular de los Títulos de Crédito.	
Derecho Penal I	6 créditos	El curso trata las principales garantías que rigen el Derecho Penal en un Estado de Derecho y se concentra luego en los presupuestos de la imputación jurídico- penal desarrollados por la dogmática jurídico- penal y expresado en la teoría del delito. Al desarrollo teórico- conceptual de cada uno de los elementos del delito sigue el análisis de la concreción del mismo en el derecho positivo vigente en Chile.	Sexto semestre
Derecho Civil VI	7 créditos	Se pretende que el alumno conozca, comprenda y aplique las características jurídicas esenciales de la familia, así como sus fuentes, el parentesco y el matrimonio, sus regímenes patrimoniales, la institución de los bienes familiares, el estatuto filiativo, los alimentos y las guardas en general.	Séptimo semestre
Derecho Internacional Público	6 créditos	Las materias comprendidas en el programa concurren a la formación jurídica del estudiante de Derecho mediante la comprensión de la estructura básica del Derecho Internacional Público, proyectándolo al estudio futuro de algunas de las ramas derivadas de éste, entre otros, el Derecho Internacional Económico, del Medio Ambiente, de Derechos Humanos.	Séptimo semestre
Contabilidad	4 créditos	Este curso eminentemente de carácter técnico, aproxima al estudiante de Derecho en el conocimiento de las normas contables y financieras, de forma tal de familiarizarlo con los conceptos, términos y metodologías de especial aplicación en el campo de Derecho de Empresas. Aunque se enfatiza la parte conceptual y de principios fundamentales de contabilidad aplicados al registro contable de las operaciones, el objetivo esencial es el desarrollo de la habilidad necesaria para el manejo práctico de la técnica contable en la planificación, el control y la toma de decisiones	Séptimo semestre
Derecho Procesal V	7 créditos	La asignatura comprende el estudio de la pretensión punitiva y termina con el estudio de los diferentes instrumentos de impugnación que el ordenamiento concede a las partes agraviadas por una resolución judicial, su importancia, pertenencia de cada uno de esto y los criterios fundamentales que	Séptimo semestre



		deben ser considerados en la decisión de utilizar uno u otro medio de impugnación.	
Sociedades	6 créditos	El curso corresponde al estudio de las sociedades, desde su origen histórico hasta las normas relativas a los tipos sociales vigentes en la legislación chilena.	Séptimo semestre
Derecho Penal II	6 créditos	La asignatura aborda en primer lugar ciertas formas especiales de aparición del delito, tales como la intervención de una pluralidad de personas (autoría y participación), la ejecución imperfecta ( <i>iter criminis</i> ) y los concursos de delitos. Se hace cargo, además, las circunstancias modificatorias de la responsabilidad penal, de la extinción de la misma y de la teoría de la pena, abordando tanto el sistema de penas vigente en el derecho chileno como, especialmente, la determinación de las penas en casos concretos.	Séptimo semestre
Derecho Civil VII	7 créditos	Curso teórico práctico que integra los contenidos del Derecho de familia con el curso de sucesión por causa de muerte, tanto en su aspecto testado como intestado. Se pretende que el alumno conozca, comprenda y aplique las consecuencias jurídicas de la muerte de una persona y de la transmisión de sus bienes, distinguiendo entre la sucesión testada, intestada y forzosa, las acciones previstas en la ley, las reglas generales acerca de la partición de los bienes entre los herederos, así como también las nociones generales acerca de la transferencia gratuita de bienes.	Octavo semestre
Régimen Legal de los Recursos Naturales I	6 créditos	El curso acerca a los alumnos a las actividades vinculadas con el desarrollo de los recursos naturales, desde una perspectiva normativa y jurídica. El alumno deberá conocer, comprender y ser capaz de aplicar al caso concreto el marco jurídico en que se desarrolla la actividad minera, el aprovechamiento	Octavo semestre
Derecho Tributario I	6 créditos	Los objetivos generales que se pretenden en el curso es que los alumnos comprendan y apliquen la legislación tributaria en sus aspectos de fondo y de procedimiento, tanto civil como penal. Los objetivos generales que se pretenden en el curso es que los alumnos comprendan y apliquen la legislación tributaria en sus aspectos de fondo y de procedimiento, tanto civil como penal.	Octavo semestre
Derecho Procesal VI	7 créditos	Curso teórico y práctico destinado a conocer y aplicar las normas que regulan los procedimientos penales.	Octavo semestre

		Sistemas procesales penales; principios y garantías del sistema procesal penal; aplicación de las instituciones y disposiciones comunes del procedimiento civil en el procedimiento penal. Acción penal y civil. Intervinientes. Medidas cautelares personales y reales. Procedimiento ordinario penal. Procedimiento abreviado y procedimiento simplificado. Procedimiento de acción penal privada. Cumplimiento de la sentencia definitiva, entre otros.	
Derecho Concursal	6 créditos	En esta asignatura se estudia el derecho concursal en su calidad de mecanismo establecido por el sistema jurídico nacional para abordar situaciones de quiebra, insolvencia o cesación de pagos.	Octavo semestre
Derecho Penal III	6 créditos	La asignatura aborda el examen dogmático y político criminal de algunos de los grupos de delitos más significativos del ordenamiento penal chileno, específicamente los delitos contra la vida, contra la salud individual y la integridad corporal, contra la integridad sexual, así como los delitos contra la propiedad.	Octavo semestre
Derecho Internacional Privado	4 créditos	Este curso pretende completar la formación de los alumnos en el análisis de los conflictos de normas jurídicas que pueden producirse por las relaciones internacionales entre particulares, mediante el conocimiento de los principios y normas de nuestra legislación y de aquellas convenciones internacionales que dan solución a los conflictos de legislaciones.	Noveno semestre
Régimen Legal de los Recursos Naturales II	6 créditos	Programa en construcción. Esta asignatura se impartirá el segundo semestre de 2014	Noveno semestre
Derecho Tributario II	6 créditos	Los objetivos generales que se pretenden curso es que los alumnos comprendan y apliquen la legislación tributaria en sus aspectos de fondo y de procedimiento, tanto civil como penal.	Noveno semestre
Clínicas Jurídicas	6 créditos	Curso teórico-práctico, compuesto por tres fases: una teórica, una asistencial, y una práctica. En la fase teórica, los alumnos recibirán orientación sobre tramitación de causas práctica forense y temas afines a la Clínica Jurídica. En la fase asistencial, los alumnos orientarán a los usuarios de la Clínica Jurídica, aplicando los conocimientos adquiridos durante la carrera. En fase práctica, los alumnos tramitarán casos reales, recabando los antecedentes necesarios para posteriormente hacer presentaciones en sede administrativa, o bien, redactar la demanda	Noveno semestre



		o contestación correspondiente y demás escritos judiciales, asistir a las audiencias de los procedimientos judiciales en los distintos Tribunales de Justicia dependientes de la Corte de Apelaciones de Santiago, y excepcionalmente, en los Tribunales dependientes de la Corte de Apelaciones de San Miguel.	
Profundizado I	4 créditos	Asignatura profundizada en materias de especialización a elección de estudiante, conducente a una mención en áreas de Derecho de la Empresa, Derecho Público o Derecho Judicial. Esta mención es obtenida una vez aprobadas cinco cátedras de una de las tres especialidades.	Noveno semestre
Profundizado II	4 créditos	Asignatura profundizada en materias de especialización a elección de estudiante, conducente a una mención en áreas de Derecho de la Empresa, Derecho Público o Derecho Judicial. Esta mención es obtenida una vez aprobadas cinco cátedras de una de las tres especialidades.	Noveno semestre
Metodología de la investigación	6 créditos		Décimo semestre
Profundizado III	4 créditos	Asignatura profundizada en materias de especialización a elección de estudiante, conducente a una mención en áreas de Derecho de la Empresa, Derecho Público o Derecho Judicial. Esta mención es obtenida una vez aprobadas cinco cátedras de una de las tres especialidades.	Décimo semestre
Profundizado IV	4 créditos	Asignatura profundizada en materias de especialización a elección de estudiante, conducente a una mención en áreas de Derecho de la Empresa, Derecho Público o Derecho Judicial. Esta mención es obtenida una vez aprobadas cinco cátedras de una de las tres especialidades.	Décimo semestre
Profundizado V	4 créditos	Asignatura profundizada en materias de especialización a elección de estudiante, conducente a una mención en áreas de Derecho de la Empresa, Derecho Público o Derecho Judicial. Esta mención es obtenida una vez aprobadas cinco cátedras de una de las tres especialidades.	Décimo semestre

▪ **COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL PERFIL DEL EGRESADO**

---

**1. Aspecto a Evaluar:**

**El perfil de egreso de la carrera está formulado explícitamente e incluye los contenidos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes.**

**Sí/No. Fundamentación**

Sí. El perfil de egreso incluye los principales conocimientos, competencias y actitudes que debe poseer un egresado de derecho y que adquiere a lo largo de las asignaturas que conforman el plan de estudios, considerando los requerimientos de la disciplina, del mercado laboral y de las tendencias y desarrollos introducidos en esta materia.

Lo mismo aplica para los perfiles de egreso de las menciones de Derecho Público, Derecho de la Empresa y Derecho Judicial.

El perfil de egreso vigente indica que: “Es un profesional dotado de una sólida preparación jurídica tanto teórica como práctica y especializada en áreas de Derecho Público, Judicial o de Empresa, poseedor de competencias que lo facultan para interpretar, relacionar y aplicar creativamente, con razonamiento crítico, el Derecho. En su preparación se destaca el desarrollo de, habilidades, técnicas, lenguaje y argumentación que le permiten con reflexión y prudencia, asesorar, representar y/o resolver conflictos, tanto en el ámbito público como privado, ya sea en forma individual o integrando equipos de trabajo, todo ello basado en una sólida formación ética y espíritu de servicio.”

El perfil vigente fue producto de un proceso de reflexión interna y consulta a actores claves, iniciado en el año 2010. En el año 2012, el Comité Curricular realizó una revisión, introduciendo modificaciones menores, las cuales han sido validadas por el Consejo de Facultad<sup>3</sup>.

Para la revisión del perfil de egreso se consideraron especialmente los siguientes insumos:

- Misión y Propósitos de la Universidad.
- Misión y Visión de la Facultad de Derecho.
- Fundamentos que orientan la formación profesional de los Licenciados en Ciencias Jurídicas.
- Cambios y nuevas orientaciones disciplinares.
- Sugerencias entregadas a la Escuela por egresados, titulados, docentes y empleadores
- Estudios de entorno y del desarrollo de las Escuelas de Derecho en Chile, realizados por la Dirección de la Escuela

---

<sup>3</sup>La modificación del perfil de Egreso fue aprobada por el Consejo de Facultad en sesión de trabajo realizada el 19 de junio de 2012, según consta en el Acta respectiva.

**2. Aspecto a Evaluar:**

**El perfil es claro y concreto, y permite orientar la definición del plan de estudios.**

**Sí/No. Fundamentación**

Sí. El perfil de Egreso de la Carrera está formulado claramente, y orienta la definición del Plan de estudios, tanto el de la jornada diurna y como el de la jornada vespertina y conduce a la obtención del grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas.

El Plan de Estudios es consistente con los propósitos fundamentales y objetivos de la formación de licenciados. Permite al estudiante conocer el Derecho, sus principios fundamentales, adquirir juicio crítico y ser capaz de buscar soluciones a los problemas jurídicos que enfrenta. Los contenidos del Plan de Estudio son organizados por semestres y créditos y está definido bajo un modelo de enseñanza teórico – práctico y especializado en áreas de Derecho Público, Judicial o litigación y de Empresa.

El plan de estudios vigente de la Carrera de Derecho<sup>4</sup> está formado por:

- Dos líneas de formación de la Carrera de Ciencias Jurídicas: Línea de especialización y línea de profundización.
- Tres líneas de formación transversal, que forman parte del currículo complementario, elaborado en base a los principios, valores y orientaciones contenidos en el Modelo Formativo de la Universidad: Línea de Formación General, Línea de Habilidades y Competencias - asociadas a la búsqueda, procesamiento y articulación de la información, de manera que puedan actuar en un entorno cambiante y mantener actualizados sus conocimientos, y Línea de Inglés.

Por su parte, las mallas de la Carrera por jornada son idénticas en la línea de formación de la especialidad. Varían levemente en el trazado del Currículo Complementario en los siguientes puntos:

1. La jornada vespertina no incluye la línea obligatoria de formación en inglés<sup>5</sup>.
2. Se excluye el curso de sello de formación general de Ser Universitarios y los cursos de formación general conducentes a la obtención de un Minors, debido al perfil de ingreso de los alumnos de vespertino<sup>6</sup>.

El actual plan de estudios es del año 2010, siendo evaluado, en su oportunidad por pares evaluadores externos. En términos generales, existe semejanza del plan de estudios con los existentes en las facultades tradicionales más consolidadas del país. Esto último implica un grado de armonización importante que favorece a los

<sup>4</sup>El plan de estudio vigente fue reformulado en el año 2007 en concordancia con la implementación en la Universidad del Modelo Formativo.

<sup>5</sup>Los alumnos de la jornada vespertina que dispongan de tiempo pueden tomar el curso de inglés de acuerdo a su disponibilidad de agenda.

<sup>6</sup> La mayoría de los estudiantes de la jornada vespertina tienen experiencia previa en otras Instituciones de Educación superior o han cursado una Carrera previa.



estudiantes en caso de participar de programas de movilidad o traslado a otra institución para continuar sus estudios.

Los ramos de especialización son idénticos en ambas jornadas y la mayor parte de los docentes imparten clases en diurno y vespertino, lo que permite una equivalencia en la formación de los estudiantes de ambas jornadas.

Desde el año 2012, se emplea como indicadores de logro en el análisis de la eficiencia del plan de estudios, los resultados de:

- La evaluación estudiantil de los cursos al final de cada semestre
- Encuesta de satisfacción estudiantil.
- Encuesta egresados.
- Tasas de reprobación de los cursos.
- Tasas de deserción semestral,
- Evaluación de la clínica jurídica,
- Evaluación semestral cuantitativa de las asignaturas (promedios de aprobación)

Todos estos indicadores son sometidos a un análisis por parte de la Dirección de la Escuela y Decanato, el Comité Curricular y el Consejo de Facultad y orientan la aplicación de acciones remediales o de intervención si la situación académica lo amerita.

Se adjunta los siguientes estudios que presentan los indicadores señalados:

**Anexos:**

Anexo 1: **Evaluación** de los planes de estudios realizados por pares evaluadores externos.

**Estudios de la OCMC<sup>7</sup> realizados los años 2012 y 2013**

- Anexos 3: Encuesta Egresados Facultad Derecho:
  - Nivel de Satisfacción Efectividad Proceso de Enseñanza
  - Nivel de Satisfacción Estructura Curricular
- Anexos 4: Encuesta Satisfacción Estudiantil (UACEI):
  - Nivel de Satisfacción Integridad
  - Nivel de Satisfacción Estructura Curricular
- Anexo 5: Informes Tasas de Reprobación de Ramos Facultad Derecho (1er Semestre 2012, 2do Semestre 2012, 1er Semestre 2103)
- Anexo 6: Informe Deserción Cohortes 2011-2012 Facultad Derecho

**3. Aspecto a Evaluar:**

**El perfil considera los requerimientos disciplinarios y profesionales**

**Sí/No. Fundamentación**

<sup>7</sup> OCMC: Oficina de Calidad y Mejoramiento Continuo de la Facultad de Derecho.



Sí. El perfil de Egreso de la Carrera responde claramente a los requerimientos actuales que impone el desarrollo de la disciplina, así como las necesidades formativas expresadas por las asociaciones profesionales.

Contiene todos los requerimientos disciplinarios y profesionales exigidos a un abogado en el ejercicio de la profesión, capaz de contribuir al desarrollo de la sociedad.

Estos requerimientos disciplinarios son recogidos y sistematizados por la Dirección de la Escuela, en distintas actividades de vinculación con el medio y de extensión que se realizan cada semestre, tales como, cursos de actualización a egresados; adjudicación de cursos de formación del escalafón primario en la Academia Judicial; investigación desarrollada por profesores investigadores y publicación de la Revista de Derecho; creación de nuevos programas de formación continua; participación en Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho.

#### **4. Aspecto a Evaluar:**

**El perfil es consistente con la misión institucional.**

#### **Sí/No. Fundamentación**

Sí. El perfil de Egreso de la Carrera es coherente con la misión de la Universidad, así como con la misión de la Facultad de Derecho.

La Universidad Finis Terrae tiene como misión “formar integralmente a personas con un amplio conocimiento de su especialidad, dotadas de habilidades y competencias, creatividad y espíritu reflexivo, que les permitan contribuir al desarrollo de la sociedad en el ámbito nacional e internacional, con fundamento en los valores de la cultura cristiano-occidental.”

Por su parte, la misión de la Facultad “es brindar a sus estudiantes una formación jurídica de excelencia, teórica y práctica, desarrollando las competencias propias de la profesión con un espíritu crítico y reflexivo, basado en la ética y los valores propios de la cultura cristiano occidental, contribuyendo así al desarrollo y perfeccionamiento del ordenamiento jurídico del país.”

El perfil de egreso de la Carrera de Derecho es consistente con la misión institucional, por cuanto la Facultad de Derecho de la Universidad forma integralmente a Abogados que tienen un amplio dominio de la especialidad, dotados de habilidades, competencias y espíritu crítico y reflexivo que les permite, asesorar, representar y resolver conflictos. La evidencia se presenta en los siguientes anexos.

#### **Anexos**

##### **Actas del Comité Curricular.**

- Anexo 7: Acta N° 3: Misión de la Universidad y Misión de la Facultad de Derecho.
- Anexo 8: Acta N° 5: Perfil del Egresado de la Carrera de Derecho.
- Anexo 9: Acta N° 6: Competencias del Perfil del Egresado de la Carrera de Derecho.

<p><b>5. Aspecto a Evaluar:</b>  <b>El perfil es consistente con la estructura curricular, los contenidos del plan de estudios y los métodos pedagógicos.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b></p> <p>Sí. El perfil de Egreso es consistente con la estructura curricular de la Carrera de Derecho, así como con los contenidos del plan de estudios diurno y vespertino y los métodos pedagógicos implementados.</p> <p>Un área clave es que el plan de estudios de Derecho, ha quedado trazado por las siguientes Líneas curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho Civil;</li> <li>• Derecho Público;</li> <li>• Derecho Económico;</li> <li>• Derecho Procesal;</li> <li>• Derecho Corporativo (esta última también incluirá Derecho del Trabajo I)</li> </ul> <p>La prosecución del Plan de Estudios, presenta una estructura desarrollada en una secuencia lógica, que entrelazan los contenidos en una distribución programática, semestre a semestre, cuyo objetivo es asegurar la coherencia y progresión del proceso formativo, para lograr el avance de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos y competencias asociadas a la carrera.</p> <p>Por otra parte, están claramente establecidos los prerrequisitos semestrales que deben cumplir los estudiantes para avanzar en la malla curricular.</p> <p>El plan de estudios, la malla curricular y los programas de asignatura son conocidos por los estudiantes, están disponibles en la página web institucional y de la unidad.</p> <p>Esta consistencia ha sido evidenciada en los informes de evaluación externa de los planes de estudios realizados en el año 2011.</p> <p>Un aspecto que falta aún por realizar es una evaluación de la malla curricular por parte de los docentes y de los estudiantes, para conocer su opinión respecto de la relevancia y pertinencia de los contenidos de los cursos, la repetición de las materias y la utilidad de algunas materias para la formación y el futuro desempeño profesional.</p> <p>A continuación se presentan en anexos las mallas y los prerrequisitos.</p> <p><b>Anexo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anexo 10: Mallas con prerrequisitos en formato digital</b></li> </ul>
<p><b>6. Aspecto a Evaluar:</b>  <b>El perfil explicita las competencias genéricas, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b></p>



Si. El perfil de egreso señala explícitamente y contiene las competencias genéricas que debe poseer un egresado de Derecho.

Para ello se han incorporado en el plan de estudios y en la malla diversos cursos que permiten el desarrollo de habilidades, técnicas y métodos que potencian el lenguaje y la argumentación, particularmente en las asignaturas integrantes del Currículo Complementario. Es necesario contar con una evaluación de la eficacia del currículo complementario en el logro de las competencias genéricas.

#### **7. Aspecto a Evaluar:**

**El perfil explicita las competencias de especialidad, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.**

#### **Sí/No. Fundamentación**

En términos generales, el perfil del egresado de derecho así como el perfil del egresado de las menciones<sup>8</sup>, explicitan las principales competencias profesionales a adquirir durante su proceso formativo, las que se orientan a los siguientes ámbitos.

A saber:

1. Interpreta, relaciona y aplica con razonamiento crítico, las normas y principios del ordenamiento jurídico en casos concretos.
2. Dialoga y debate desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable.
3. Planifica, diseña y ejecuta estrategias jurídicas pertinentes a cada situación, de manera individual o a través de equipos de trabajo.
4. Prioriza la utilización de medios alternativos en la solución de conflictos.
5. Redacta textos y se expresa oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
6. Actúa de manera ética y diligente en el ejercicio de la profesión.

Lo anterior se refuerza a través de las siguientes líneas de especialidad:

- Derecho Civil, compuesto por 7 cursos que permiten el desarrollo de las competencias de especialidad, en los siguientes tópicos:  
Teoría de la ley y persona  
Acto Jurídico y Contratos

---

#### **8Perfil de Egreso de las Menciones:**

**Derecho Público:** Representar judicial y extrajudicialmente y/o asesorar a la Administración del Estado y a los particulares frente a ésta, en todo lo referente a los actos y contratos administrativos.

**Derecho de la Empresa:** Representar judicial y extrajudicialmente y/o asesorar a personas naturales y jurídicas en actos y contratos corporativos.

**Derecho Judicial:** Representar judicialmente en diversos asuntos de relevancia jurídica, fundamentalmente contenciosos. Resolver conflictos tanto del ámbito público como privado, sometidos a su conocimiento.

Bienes y Derechos Reales

Obligaciones

Efectos de las obligaciones y Responsabilidad

Derecho de Familia

Derecho Sucesorio

- Derecho Público, compuesto por 9 cursos que permiten el desarrollo de las competencias de especialidad, en los siguientes tópicos:

Instituciones políticas

Bases de la Institucionalidad y Ciudadanía

Derechos y Garantías Constitucionales

Contenidos de Administración I y II

Teoría del Gobierno y funciones del Estado

Teoría del Delito

Teoría de la Pena

Delitos en particular

- Derecho Económico, compuesto por 5 cursos que permiten el desarrollo de las competencias de especialidad, en los siguientes tópicos:

Equilibrio de Mercado

Fallas de Mercado

Política económica

Orden Público Económico

Mercado de Capitales

Libre Competencia

- Derecho Procesal, compuesto por 6 cursos que permiten el desarrollo de las competencias de especialidad, en los siguientes tópicos:

Instituciones del Derecho Procesal

Proceso

Procedimientos Civiles

Procedimientos de Ejecución y Procedimientos especiales

Recursos Procesales y Cosa Juzgada

Procedimientos Penales

- Derecho Corporativo (esta última también incluirá Derecho del Trabajo I), compuesto por 5 cursos que permiten el desarrollo de las competencias de especialidad, en los siguientes tópicos:

Contratos Civiles y Mercantiles

Obligaciones Mercantiles y Títulos de Crédito

Sociedades

Quiebra y Procedimiento Concursal

Derecho Individual del Trabajo

Anexos:

- **Anexo 11: Programas de Asignatura de cursos troncales**

<p><b>8. Aspecto a Evaluar:</b>  <b>Todas las aseveraciones del perfil de egreso son evaluables.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b></p> <p>Si, de acuerdo a indicadores del perfil de egreso, contruidos y relacionados con competencias profesionales y transversales específicas. En este contexto, la Clínica Jurídica constituye un observatorio de evaluación del perfil de los futuros egresados. No obstante lo anterior, estos deberán ser medidos efectivamente, para saber cuáles son los resultados específicos. Esta tarea está pendiente de realizar.</p> <p>A la fecha, sólo existen datos de percepción de los estudiantes/ egresados / titulados respecto de este tema, los que han sido recogidos y sistematizados durante el año 2013, los que se entregan en los anexos respectivos.</p> <p><b>Anexos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anexo 12: Pauta evaluación Clínica Jurídica</b></li> <li>• <b>Anexo 13: Actas de Notas clínica Jurídica</b></li> <li>• <b>Anexos 5: Tasas de Reprobación y Promedio de Nota Clínica Jurídica (Informes Tasas de Reprobación de Ramos Facultad Derecho)</b></li> </ul>
<p><b>9. Aspectos a evaluar</b>  <b>El perfil explicita los valores o actitudes que la escuela se propone intencionadamente formar.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b></p> <p>Sí. La Facultad se alinea en su totalidad, con los valores sustentados por la Universidad, los cuales se encuentran debidamente representados en el perfil del egresado. De esta forma asume en la formación académica de los estudiantes, los valores de la responsabilidad individual, la tolerancia y el interés por los asuntos públicos.</p>

## ▪ COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL MARCO CONCEPTUAL

---

### 1. Aspectos a evaluar

**El plan de estudios o plan curricular, tiene un Marco teórico- conceptual que lo sustente.**

#### Sí/No. Fundamentación

Sí.

El plan de estudios de la Carrera de Derecho reconoce un Marco teórico –conceptual que proviene de dos fuentes:

1. En lo que respecta al desarrollo de la disciplina del Derecho, está sustentado en un marco teórico - conceptual semejante al de otras universidades del país, que habilita a los alumnos y a los profesionales formados en esta carrera, para conocer y comprender conceptos dogmáticos, principios generales y formación básica en aspectos históricos, filosóficos y éticos del Derecho, categorías fundamentales del Derecho Civil, Constitucional, Penal y Procesal e instituciones esenciales de las ciencias jurídicas<sup>9</sup>.
2. En lo que se refiere al proceso formativo de los estudiantes de la Carrera, el plan de estudio se sustenta esencialmente en los lineamientos y orientaciones del Modelo Formativo de la UFT<sup>10</sup>, que fija las competencias genéricas aplicables transversalmente a todas las carreras de la Universidad y, por ende, a todos los estudiantes de la misma.

Tanto en sus planteamientos disciplinarios así como en el marco formativo, existen varios elementos de convergencia. El primero es aquel que dice relación con “asumir la naturaleza de la universidad como buscadora de la verdad y del bien común”. El segundo, es “responder al anhelo del hombre por buscar, comprender y explicar el sentido del universo a través de una búsqueda por medio de la investigación científica”. El tercer elemento, se orienta al quehacer educativo en cuanto a “pertenecer a una universidad dedicada a la formación integral de las personas”.

Al igual que el Modelo formativo, el plan de estudios de Derecho entiende a la persona como sujeto central de todo proceso educativo. De esta forma, los directivos de la Escuela así como los docentes, orientan su trabajo en lograr que el plan de estudios refleje de una manera adecuada estos principios fundamentales en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes, incentive la transmisión de valores y conocimientos de los docentes a los estudiantes bajo estándares éticos, propios de la tradición occidental – cristiana, mediante metodologías adecuadas y que respondan a los desafíos y cambios en que está inmersa la sociedad.

---

<sup>9</sup> Se sugiere revisar los descriptores de los cursos por línea.

<sup>10</sup> Tanto en su primera versión (año 2007) como en la versión vigente (2013)

De este modo, el Plan de Estudios responde a la filosofía educativa del Modelo Formativo: enseñar, educar, formar y a los ejes prioritarios de la misión de la universidad: docencia, investigación, servicio a la sociedad y evangelización.

## 2. Aspectos a evaluar

**El Marco Teórico- Conceptual se encuentra actualizado (autores, referencias bibliográficas, información empírica, etc).**

### Sí/No. Fundamentación

Sí. El marco teórico – conceptual disciplinario de la Carrera de Derecho se encuentra actualizado en relación con las tendencias académicas implementadas en el área de la Educación Superior en los últimos años en Chile, así como de los resultados de los debates y análisis realizados por asociaciones profesionales y gremiales en los últimos años respecto a la formación jurídica, las competencias, los métodos de enseñanza asociados y por la preocupación que existe por la calidad y preparación de los nuevos abogados por el aumento que ha tenido ha experimentado el número de titulados de la Carrera en Chile en los últimos años.

Un tema que ha sido ampliamente revisado por las autoridades de la Escuela es la reforma curricular inspirada en la formación basada en competencia<sup>11</sup>. En este marco entonces, la preocupación no sólo debe estar puesta en evaluar la progresión académica de los estudiantes, sino también en incorporar elementos en los programas de asignatura que componen el currículo que permitan fortalecer las competencias.

Existen pocos estudios realizados en Chile sobre el tema. A modo de ejemplo, un caso significativo ha sido la publicación de un ensayo del profesor Rodrigo Coloma titulado “El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile”, Revista *Ius et Praxis* año 11, Nº 1, 2005, páginas 133 – 172.

Otro aporte al debate ha sido el paper del Profesor Patricio Lazo González, titulado “Formación Jurídica, competencias y métodos de enseñanza: Premisa”, Revista *Ius et Praxis*, año 17, Nº 1, 2001. Páginas 249 – 262.

También un aporte a la discusión, análisis y actualización ha sido el texto del profesor Antonio Bascuñán: “Sobre la formación de los abogados en Chile en el siglo 21”, publicado en el año 2007.

## 3. Aspectos a evaluar

**El plan de estudios o plan curricular, corresponde a lo establecido en el Marco Conceptual en términos de áreas, dimensiones y competencias.**

### Sí/No. Fundamentación

<sup>11</sup> Para una revisión del concepto de competencia puede revisar el documento “Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante de grado en Derecho” de Goñi, María; Meseguer, Silvia.

Sí. El plan de estudio corresponde a lo establecido en el marco conceptual, tanto en sus aspectos disciplinarios como en el ámbito formativo. Esto se ve reflejado, por un lado, en el desarrollo de las líneas curriculares señaladas en el punto 1.7 anterior, así como en el despliegue del currículo complementario, tanto en la jornada diurna como en la jornada vespertina. En lo que dice relación con las competencias, estas tienen una expresión concreta y medible en las asignaturas troncales y el currículo complementario, no obstante que su desarrollo gradual comienza a expresarse al inicio de las líneas disciplinarias respectivas.

Así se expresa una propuesta de formación basada en el enfoque de currículo mixto y el desarrollo de competencias profesionales orientado al logro de los perfiles de egreso de la Carrera, tal como lo indica el Modelo Formativo UFT.<sup>12</sup>

#### **4. Aspectos a evaluar**

##### **Se contemplan acciones que permiten vincular al plan de estudios con la sociedad**

#### **Sí/No. Fundamentación**

Sí. El Plan de Estudios de la Carrera de Derecho tiene un enfoque teórico – práctico, en donde de manera sistemática y permanente, se busca orientar el proceso formativo a través del desarrollo de estudios de casos y análisis de jurisprudencia que permiten que el estudiante tenga un vínculo concreto con el entorno. El plan de estudios, a la vez, incluye en el noveno semestre el curso Clínica Jurídica el cual tiene es general Curso teórico-práctico, compuesto por tres fases: una teórica, una asistencial, y una práctica. En la fase teórica, los alumnos recibirán orientación sobre tramitación de causas, práctica forense y temas afines a la Clínica Jurídica. En la fase asistencial, los alumnos orientarán, a los usuarios de la Clínica Jurídica, aplicando los conocimientos adquiridos durante la carrera. En fase práctica, los alumnos tramitarán casos reales, recabando los antecedentes necesarios para posteriormente hacer presentaciones en sede administrativa, o bien, redactar la demanda o contestación correspondiente y demás escritos judiciales, asistir a las audiencias de los procedimientos judiciales en los distintos Tribunales de Justicia dependientes de la Corte de Apelaciones de Santiago, y excepcionalmente, en los Tribunales dependientes de la Corte de Apelaciones de San Miguel.

A la vez, tiene como objetivo general:

- Aplicar en casos concretos, las materias aprendidas a lo largo de la carrera, particularmente aquellas referidas a Derecho Civil, Comercial, Laboral,

<sup>12</sup> Modelo Formativo UFT, Agosto 2013: “Por tanto, nuestro Modelo Formativo se basa preferentemente en la formación por competencias de especialidad, donde el desarrollo, trazabilidad, medición y verificación de las mismas, definidas para cada carrera, se lleva a cabo fundamentalmente en las asignaturas troncales que constituyen las líneas formativas”, Pág. 39.



Administrativo y Procesal, con el fin de otorgar asesoría, defensa y representación, a los usuarios de la Clínica Jurídica de la Comuna de Estación Central y de la Escuela de Emprendimiento del Desafío Levantemos Chile.

Como objetivos específicos:

- Acercar y familiarizar a los alumnos, con el ejercicio de la profesión.
- Iniciar a los alumnos en la tramitación de juicios tanto en primera como en segunda instancia.
- Potenciar el uso de diversos sistemas alternativos jurisdiccionales en la solución de conflictos.
- Orientar y asesorar a diversas personas naturales y jurídicas en los casos requeridos.

Adicionalmente, existen para los estudiantes diversas instancias de vinculación con la Sociedad a medida que avanzan en el proceso formativo.

#### ▪ **COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS**

---

##### **1. Aspectos a evaluar**

**Se observa correlación entre el perfil de egreso, las competencias de especialidad, las asignaturas propias del plan de estudios y los procesos de evaluación.**

##### **Sí/No. Fundamentación**

Si se observa correlación entre el perfil de egreso de la Carrera, la adquisición de las competencias de especialidad, las asignaturas del plan de estudio y los procesos de evaluación diseñados para medir su nivel de logro.

La Escuela ha realizado un esfuerzo sostenido por incentivar a sus docentes a diversificar los métodos de enseñanza y de evaluación. Es posible hablar ahora, de acuerdo a los antecedentes disponibles, de la existencia de una implementación de metodologías activas de enseñanza de parte de algunos docentes y hacia la progresiva superación del predominio de clases expositivas y del desarrollo de habilidades de la memoria, por metodologías diferentes.

De igual manera, si bien existe un énfasis en las evaluaciones hacia instancias formativas, de a poco se han ido incorporando metodologías diversas para permitir una evaluación de tipo sumativa. Esto es, hacia el desarrollo de actividades que impliquen

el manejo, articulación y aplicación de los conocimientos adquiridos. Una de las medidas que se ha pensado implementar para esto, es transitar para disminuir el valor ponderado del resultado del examen semestral final a cada asignatura, para incentivar en esa forma el trabajo sistemático y aumentar el nivel de responsabilidad de los alumnos respecto de su trabajo semestral.

## 2. Aspectos a evaluar

**La secuencia de las asignaturas y sus correspondientes contenidos, facilitan el aprendizaje.**

### Sí/No. Fundamentación

Sí. Desde un punto de vista analítico, al analizar la secuencia de las asignaturas consignadas en las mallas curriculares – tanto diurna como vespertina - es posible replicar el despliegue de los contenidos de cada uno de los programas de asignaturas y el desarrollo de las cinco líneas de formación establecidas.

A partir de 2014, se aplicarán test de diagnóstico en cada uno de los cursos de Derecho Civil y Derecho Procesal, a efectos de que los docentes de los cursos en progresión de estas líneas, puedan detectar y enmendar, mediante remediales, eventuales deficiencias en los alumnos.

#### Anexo:

**Anexo 14: Instructivo coordinadores de líneas**

## 3. Aspectos a evaluar

**Las seriaciones, progresiones y pre requisitos establecidos en el plan de estudios responden a una lógica secuencial de la adquisición del aprendizaje.**

### Sí/No. Fundamentación

Sí. De acuerdo a la estructura de la malla curricular es posible verificar que las seriaciones, progresiones y pre requisitos establecidos en el plan de estudio responden, en su diseño a una lógica secuencial y progresiva de la adquisición del aprendizaje por parte del estudiante.

De esta manera, el proceso de enseñanza aprendizaje y los resultados de la progresión académica de los estudiantes, son indicadores claros de la eficacia del proceso formativo. Los indicadores con que cuenta la Escuela de Derecho, así como los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes semestralmente, permiten establecer con claridad las áreas de progresión que presentan una mayor dificultad.

En la malla se establece con claridad los prerrequisitos que deben cumplir los estudiantes para avanzar en ella.

**4. Aspectos a evaluar**

**El número de horas teóricas y prácticas contempladas en el plan de estudios corresponde con lo que requiere el perfil de egreso.**

**Sí/No. Fundamentación**

Los programas de asignaturas que componen el plan de estudio consideran cursos teóricos – prácticos, de tal forma de garantizar que el estudiante adquiere durante su proceso formativo las habilidades, conocimientos y competencias que requiere al momento de egresar de la Carrera e insertarse en el mundo laboral.

Al respecto, la malla curricular de Derecho considera un número total al décimo semestre, de 5.352 horas, de las cuales 2.676 son horas presenciales y 2.6756 son no presenciales, incluido el currículo complementario.

Lo anterior ha sido evaluado en distintas instancias, cuyos resultados se presentan en los siguientes anexos:

**Anexos:**

- **Anexos 3: Encuesta Egresados Facultad Derecho:**
  - Nivel de Satisfacción Efectividad Proceso de Enseñanza
  - Nivel de Satisfacción Estructura Curricular
- **Anexos 4: Encuesta Satisfacción Estudiantil (UACEI):**
  - Nivel de Satisfacción Integridad
  - Nivel de Satisfacción Estructura Curricular

**5. Aspectos a evaluar**

**En los programas de cursos o de asignaturas, se observa la progresión adecuada para el logro de cada una de las líneas.**

**Sí/No. Fundamentación**

Si. La progresión académica de los estudiantes en los programas de curso o de asignaturas es adecuada para el logro de cada una de las líneas. La revisión de los descriptores de los cursos por línea y sus contenidos, los prerrequisitos existentes para avanzar y los resultados obtenidos por los estudiantes permiten señalar que existe una progresión adecuada.

No obstante lo anterior, sería interesante realizar una evaluación más precisa sobre este tema en particular.

**6. Aspectos a evaluar**



**Los programas de cursos o de asignaturas se encuentran actualizados y contruidos según los formatos de la universidad.**

**Sí/No. Fundamentación**

Los programas de curso de la Carrera de Derecho, tanto los de jornada diurna como vespertina, se encuentran contruidos según los formatos requeridos por la Universidad.

No obstante lo anterior, de acuerdo a los objetivos estratégicos de la Escuela contenidos en la Planificación Estratégica 2012 – 2016. Durante el presente año se inició la revisión de los mismos en el marco de un proceso de “armonización curricular” trabajo liderado por el Comité Curricular de la Escuela y apoyado por especialistas de la Vicerrectoría Académica.

En una primera instancia se revisaron los programas de curso troncales, en una segunda fase se considerará la revisión de los programas de asignatura que constituyen prerrequisito para finalizar con el resto de los programas de curso.

El trabajo realizado ha implicado una revisión de fondo y de forma, de tal forma de unificarlos de acuerdo a lo requerido.

**Anexo:**

**Anexo 16: Actas 16, 17 y 18 de Comité Curricular**

**7. Aspectos a evaluar**

**Están claramente definidas las asignaturas troncales.**

**Sí/No. Fundamentación**

Sí. Las asignaturas troncales de la Carrera de Derecho han sido claramente definidas y validadas por el Comité Curricular y aprobadas por el Consejo de Facultad, durante el primer semestre del año 2013.

Al respecto, las asignaturas son las siguientes:

- **Línea de Derecho Civil:**
  - a. Derecho Civil III
  - b. Derecho Civil V
  - c. Derecho Civil VII
- **Línea de Derecho Público:**
  - a. Derecho Constitucional I
- **Línea de Derecho Económico:**
  - a. Introducción a la Macroeconomía
  - b. Derecho Económico II
- **Línea de Derecho Procesal:**
  - a. Derecho Procesal III

<ul style="list-style-type: none"> <li>b. Derecho Procesal IV</li> <li>c. Derecho Procesal VI</li> <li>d. Clínicas Jurídicas</li> <li>• <b>Línea de Derecho Corporativo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Contratos Civiles y Mercantiles</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>8. Aspectos a evaluar</b>  <b>En los programas de cursos y especialmente los de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas las sub competencias a ser desarrolladas u Objetivos específicos que exige alcanzar la/s competencia declarada/s en cada curso.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b>          Sí.</p> <p>Atendiendo que desde el punto de vista curricular, el Modelo Formativo de la Universidad se sustenta en la lógica de un currículum mixto<sup>13</sup>, durante el proceso de armonización curricular hubo una especial preocupación de parte de los coordinadores de línea y de los integrantes del Comité Curricular, de que los programas de cursos de las asignaturas troncales definieran con claridad las sub competencias a ser desarrolladas, de tal forma que quedaran integradas al mismo y fueran conocidas por los estudiantes y fueran coherentes con los objetivos del programa de curso. A modo de ejemplo se anexan los programas troncales revisados y aprobados por el Comité Curricular durante el año 2013, en Anexo 11.</p>
<p><b>9. Aspectos a evaluar</b>  <b>En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas las metodologías Coherentes para el desarrollo de las sub competencias u Objetivos específicos declarados.</b></p>
<p><b>Sí/No. Fundamentación</b></p> <p>Sí. Durante el proceso de revisión de los programas de asignaturas de los cursos troncales se revisaron las metodologías utilizadas por los docentes, de tal manera de revisar por un lado, la pertinencia en relación con los conocimientos a adquirir por los alumnos, y por otro lado, la consistencia con los objetivos y las subcompetencias a desarrollar y el tipo de metodología que utiliza el docente. Lo anterior, debido a que el Modelo Formativo UFT se plantea como un desafío el uso preferente de Metodologías Activas por parte de los docentes que han realizado el curso que imparte la Universidad. De acuerdo a datos 2012 y primer semestre del 2013, de la Oficina de Calidad y Mejora Continua, tanto en el rendimiento de los cursos como el porcentaje de aprobación del</p>

<sup>13</sup> Currículo mixto: trabaja competencias y objetivos para orientar el hacer metodológico en el aula.

docente, cumple un rol significativo el tipo de metodología utilizada. Los resultados se presentan en los siguientes estudios:

#### **Anexos**

- **Anexo 15: Informe Evaluación Docente Facultad Derecho (1er Semestre 2012, 2do Semestre 2012, 1er Semestre 2013):**
  - **Cruce Evaluación Docente/Metodología Utilizada**
- **Anexos 5: Informes Tasas de Reprobación de Ramos Facultad Derecho (1er Semestre 2012, 2do Semestre 2012, 1er Semestre 2103)**
  - **Cruce Tasas de Reprobación/Metodología Utilizada**

#### **10. Aspectos a evaluar**

**En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidos los procedimientos de evaluación necesarios para el seguimiento de las sub competencias.**

#### **Sí/No. Fundamentación**

Sí. En los programas de los cursos troncales los procedimientos de evaluación utilizados por el docente, así como su ponderación en la calificación final del alumno, están claramente definidos.

En el ámbito de la definición de los procedimientos e instrumentos a utilizar, se busca que respondan al carácter del curso y que sean pertinentes con las subcompetencias a desarrollar durante el semestre y con el nivel de exigencia. De igual modo, que estos sean coherentes con los mecanismos y procedimientos de evaluación indicados en los Reglamentos de la Escuela y la Universidad y que sean diversos, de tal forma de garantizar que los estudiantes conozcan y desarrollen habilidades para enfrentar distintos instrumentos de evaluación.

La evaluación constituye un aspecto relevante tanto para los docentes y los estudiantes. Para los docentes constituye un ámbito en el cual requieren capacitación para calibrar la variabilidad de los estudiantes así como las habilidades requeridas de parte de los mismos.

Para los estudiantes, este elemento constituye un elemento central pues muchas veces piensan que existe demasiada variabilidad entre los profesores que imparten el mismo ramo. De acuerdo a las encuestas de evaluación docente aplicadas en la Escuela los estudiantes estiman que los contenidos que les entregan son adecuados, pero que la metodología de enseñanza y la evaluación de los cursos son aspectos discutibles.

Los mecanismos de evaluación reglamentarios, consistentes en trabajos grupales o individuales, controles de lectura, exposiciones, pruebas parciales, pasantías, pruebas solemnes orales, y exámenes finales orales ante una comisión de profesores del área, sumados al examen y memoria de grado, permiten apreciar o comprobar el logro de los objetivos del programa, así como la asimilación de conocimientos teóricos y

prácticos. El plan de estudios contempla no solo formación teórica, sino también formación práctica.

#### VIII. PROCESO DE MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS. (MIC)

Describir brevemente el o los procesos realizados, señalando fechas, principales resultados, participantes, etc. (Anexe todo documento que considere necesario para complementar la información).

Por ahora, no ha aplicado a Derecho. A partir de 2014, se aplicará en séptimo semestre y se construirá el instrumento para iniciar un proceso sistemático de medición por cohorte.

#### IX. MODIFICACIONES EFECTUADAS AL PLAN DE ESTUDIOS A PARTIR DEL MIC.

No aplica

#### X. PROCESO DE EGRESO Y TITULACIÓN.

Requisitos para la obtención de la licenciatura:

1. Haber rendido y aprobado todas las asignaturas correspondientes al plan de estudios de la carrera;
2. Haber aprobado el trabajo de Memoria
3. Haber aprobado el Examen de Grado, en los términos que señala el artículo segundo del Reglamento de Licenciatura de la Facultad

Para la calificación final de la Licenciatura, se ponderará un 50 % el promedio de notas finales obtenidas por el postulante en todas las asignaturas cursadas por él la carrera, y en un 50% la nota de examen de grado.

#### XI. ANEXOS

**Anexo 1:** Evaluación de los planes de estudios realizados por pares evaluadores externos. Estudios de la OCMC<sup>14</sup> realizados los años 2012 y 2013

**Anexo 2:** Acta N° 2 Consejo de Facultad

**Anexos 3:** Nivel de Satisfacción Efectividad Proceso de Enseñanza/ Nivel de Satisfacción Estructura Curricular

- a. Anexo 3 A: Primera Encuesta Egresados Facultad Derecho
- b. Anexo 3 B: Segunda Encuesta Egresados Facultad de Derecho

---

<sup>14</sup> OCMC: Oficina de Calidad y Mejoramiento Continuo de la Facultad de Derecho.

**Anexos 4:** Encuestas Satisfacción Estudiantil (UACEI): Nivel de Satisfacción Integridad/ Nivel de Satisfacción Estructura Curricular

- a. Anexo 4 A: ESE UACEI, Derecho Diurno
- b. Anexo 4 B: ESE UACEI, Derecho Vespertino

**Anexos 5:** Informes Tasas de Reprobación de Ramos Facultad Derecho (1er Semestre 2012, 2do Semestre 2012, 1er Semestre 2013)

**Anexo 6:** Informe Deserción Cohortes 2011-2012 Facultad Derecho

**Anexo 7:** Acta N° 3: Misión de la Universidad y Misión de la Facultad de Derecho.

**Anexo 8:** Acta N° 5: Perfil del Egresado de la Carrera de Derecho.

**Anexo 9:** Competencias del Perfil del Egresado de la Carrera de Derecho.

**Anexo 10:** Mallas con prerequisites en formato digital

**Anexos 11:** Programas de Asignatura de cursos troncales

**Anexo 12:** Pauta de evaluación Clínica Jurídica

**Anexo 13:** Actas de calificación Clínica Jurídica

**Anexo 14:** Instructivo coordinadores de líneas

**Anexo 15:** Informe Evaluación Docente Facultad Derecho (1er Semestre 2012, 2do Semestre 2012, 1er Semestre 2013)

- Cruce Evaluación Docente/ Metodología Utilizada

**Anexo 16:** Actas Comité Curricular, Nos. 16, 17 y 18





## **ANEXO 11:**

### **SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR ARQUITECTURA**

(Se presenta este plan curricular con el propósito de graficar de qué manera se van desarrollando los planes de estudios y sus respectivas trazabilidades de competencias)



---

# INFORME EJECUTIVO

---

---

## SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO FORMATIVO UFT (AÑO 2008)

---

### *CARRERA DE ARQUITECTURA*

#### **I INTRODUCCIÓN**

El principal objetivo de la aplicación del Modelo Formativo UFT, cuya aplicación en diez de nuestras carreras ocurre el año 2008, ha tenido dentro de sus principales desafíos, generar ambientes apropiados de aprendizaje para desarrollar proyectos de enseñanzas y aprendizajes efectivos en los estudiantes, mediante el uso preferente de Metodologías Activas y que al mismo tiempo nos permitieran crear y transferir conocimientos, desarrollar competencias genéricas y específicas en cada disciplina.

Los fundamentos de este Modelo Formativo, se encuentran contenidos en la idea de que los estudiantes necesitan desarrollar sus capacidades generales junto con los conocimientos de su especialidad. Necesitan, asimismo, desarrollar habilidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Desde el punto de vista curricular, nuestro Modelo Formativo, se sustenta bajo la lógica de un **curriculum mixto** (trabaja competencias y objetivos para orientar el hacer metodológico en aula). Como se orienta hacia la formación por competencias de especialidad, el desarrollo, trazabilidad, medición y verificación del logro de ellas, definidas para cada carrera, se lleva a cabo fundamentalmente en las asignaturas troncales que constituyen las líneas formativas de la especialidad.

Radical este proceso en las asignaturas troncales, ha permitido ordenar de manera sistemática el proceso de la evaluación de las mismas, monitorear el logro del perfil de egreso y adoptar las medidas necesarias para garantizar su correcto desarrollo a lo largo del proceso formativo.

Ello nos permite evaluar el estado de avance de las competencias mediante aproximaciones sucesivas en cada una de las asignaturas seleccionadas para este fin. A lo anterior, se agrega una medición de logro de medio camino del estado perfil de egreso, cuyos resultados sirven de base para el ajuste continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habiendo transcurrido seis años de la instalación del Modelo Formativo, corresponde realizar una revisión de lo que ha significado en cada una de las carreras donde se implementó, para ello se han construido diversas matrices que permiten verificar el trabajo de los Comités Curriculares, con miras a perfeccionar el Plan de estudios.

A continuación se presenta un esquema de análisis, que facilita la recopilación y revisión de toda la información básica requerida, mediante el desarrollo de un informe ejecutivo.

## II. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR INFORME EJECUTIVO

- El presente informe, tiene por objetivo recoger, sistematizar toda la evidencia del trabajo de gestión curricular desarrollado por cada una de las Escuelas y en especial por sus respectivos Comités Curriculares.
- Para esto, en este documento, (el proyecto curricular de cada escuela) se ha desagregado el trabajo realizado en la gestión curricular de cada carrera, con la intención de registrar detalladamente cada una de las acciones realizadas a partir de la implementación del Modelo Formativo.
- A continuación, cada Comité Curricular deberá, completar cada uno de los elementos que componen su proyecto curricular. Anexando todos los documentos que considere necesarios y pertinentes.

## XII. MISIÓN – PROPÓSITOS – OBJETIVOS DE LA CARRERA

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura **2010**, no considera Misión, Visión, Objetivos y Propósitos Educativos.

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura que comenzará a regir a partir del **2014**, tiene declarado lo siguiente:

**Misión:** “Nuestra Escuela tiene como misión formar integralmente a arquitectos motivados por el constante desarrollo personal, con un sólido dominio de los conocimientos, habilidades y competencias, académicas y

profesionales; dotados de un profundo espíritu reflexivo, crítico y creativo, capaces éticamente de contribuir tanto con el crecimiento y expansión de las fronteras de su disciplina como con el desarrollo de la sociedad.”

**Visión:** “Nuestra Escuela aspira a ser una Escuela de Arquitectura reconocida por su sólida formación académica y profesional, de pre y posgrado, que constituya una comunidad de estudio y trabajo de alcance nacional e internacional. Ser parte de una red de liderazgo de opinión, relacionada con los desafíos la arquitectura de nuestro tiempo; integrando la arquitectura a la dimensión artística, cultural y patrimonial del hombre y su sociedad. Consolidar una formación personalizada, que privilegie el encuentro entre docentes y estudiantes.”

### Propósitos:

- 1- Formar arquitectos con un sólido dominio de los conocimientos, habilidades y competencias, académicas y profesionales, propios de su disciplina.
- 2- Formar arquitectos con un profundo espíritu reflexivo y crítico.
- 3- Formar arquitectos con un profundo sentido de la creatividad.
- 4- Formar arquitectos que contribuyan con el crecimiento académico y profesional de la arquitectura.
- 5- Formar arquitectos que desde su disciplina y trabajo profesional, contribuyan con el desarrollo de la sociedad.
- 6- Formar arquitectos cuya acción este fundada éticamente en el liderazgo, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la responsabilidad.

### Objetivos:

Nº	PROPOSITO	Nº	OBJETIVO
1	<b>Formar arquitectos con un sólido dominio de los conocimientos, habilidades y competencias, académicas y profesionales, propios de su disciplina.</b>	1.1	Desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias estructurales y esenciales para el dominio teórico de la arquitectura.
		1.2	Desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias estructurales y esenciales para el dominio práctico de la arquitectura.
		1.3	Desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias estructurales y esenciales para un pertinente desarrollo académico de la arquitectura.
		1.4	Desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias estructurales y esenciales para un pertinente desarrollo profesional de la arquitectura.
2	<b>Formar arquitectos con un profundo espíritu reflexivo y crítico.</b>	2.1	Desarrollar y potenciar en los estudiantes la capacidad de observación disciplinar y análisis de la realidad.



		<b>2.2</b>	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigar y levantar datos e información apropiada a los objetivos del trabajo académico como profesional de la arquitectura.
		<b>2.3</b>	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión crítica frente a los temas, problemas y proyectos de arquitectura, y su relación con la ciudad, la cultura y la sociedad.
		<b>2.4</b>	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de tener una posición al formular y fundamentar proyectos de arquitectura, así como de investigación.
<b>3</b>	<b>Formar arquitectos con un profundo sentido de la creatividad.</b>	<b>3.1</b>	Desarrollar y potenciar en el estudiante la capacidad de exploración y experimentación en arquitectura.
		<b>3.2</b>	Desarrollar en el estudiante la capacidad de comprender la naturaleza de los distintos ámbitos de la realidad en el que incide la arquitectura.
		<b>3.3</b>	Desarrollar en el estudiante la capacidad de relacionar dimensiones distintas de la realidad y canalizarlas al contexto del desarrollo del trabajo arquitectónico
		<b>3.4</b>	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de sistematizar procesos creativos en el contexto de la arquitectura.
		<b>3.5</b>	Desarrollar en el estudiante la capacidad de aplicación de la creatividad e innovación al trabajo y desarrollo de la arquitectura.
<b>4</b>	<b>Formar arquitectos que contribuyan con el crecimiento académico y profesional de la arquitectura.</b>	<b>4.1</b>	Desarrollar en el estudiante el conocimiento y dominio del estado del arte de la arquitectura.
		<b>4.2</b>	Desarrollar en los estudiantes el reconocimiento de los desafíos que el mundo actual plantea a la arquitectura.



		4.3	Desarrollar en el estudiante el interés por conocer disciplinas complementarias a la arquitectura.
5	Formar arquitectos que desde su disciplina y trabajo profesional, contribuyan con el desarrollo de la sociedad.	5.1	Desarrollar en los estudiantes la comprensión de la naturaleza del hombre, como individuo, sociedad y habitante.
		5.2	Desarrollar en los estudiantes la comprensión de los diversos contextos geográficos del país y sus respectivos valores, recursos y manifestaciones arquitectónicas.
		5.3	Desarrollar en los estudiantes la comprensión los diversos contextos socioculturales del país y sus manifestaciones arquitectónicas.
		5.4	Desarrollar en los estudiantes la comprensión de las diversas dinámicas de transformación de los recursos para el desarrollo del país, y su relación con la arquitectura.
		5.5	Desarrollar en los estudiantes la comprensión del aparato administrativo y los modelos de gestión vigentes y posibles para el desarrollo del país, que involucran el desarrollo de la arquitectura.
6	Formar arquitectos cuya acción este fundada éticamente en el liderazgo, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la responsabilidad.	6.1	Desarrollar y potenciar en los estudiantes el sentido de la ética arquitectónica.
		6.2	Ejercitar en los estudiantes, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la responsabilidad en trabajo académico.
		6.3	

			Desarrollar en los estudiantes la capacidad de liderar ideas, propuestas y proyectos, especialmente de beneficio público.

**XIII. PERFIL DE EGRESO** (Agregar también los perfiles de especialidades o menciones según corresponda).

**CONCEPTO**

El Perfil de Egreso se entiende como los rasgos y competencias propios de un profesional, que se desempeñará en el ámbito de la sociedad, en campos que le son propios (o atribuidamente propios) enfrentando los problemas, movilizand o diversos saberes y recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación de sus decisiones, y haciéndose responsable de sus consecuencias (Hawes y Troncoso, 2007).

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura **2010**, considera el siguiente perfil de Egreso:

“El arquitecto egresado de la Universidad Finis Terrae es un profesional dotado de los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para generar propuestas arquitectónicas y/o urbanas atingentes, solventes y creativas. Es un profesional con una formación ética e integral, que le permite transitar desde el campo teórico de la disciplina hasta la obra construida como realidad material, constituyéndose en un agente de transformación sustentable de la arquitectura, la ciudad y el territorio y capaz de situarse reflexivamente frente a los nuevos desafíos del habitar humano”.

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura que comenzará a regir a partir del **2014**, tiene declarado el siguiente perfil de Egreso:

“El arquitecto de la Universidad Finis Terrae es un profesional íntegro que comprende su disciplina como una expresión del arte y la cultura vinculada al desarrollo de la sociedad. Concibe el proyecto como un proceso creativo basado en la observación crítica y la experimentación proyectual. Elabora propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes con el territorio, la ciudad y su patrimonio, con un amplio dominio de los aspectos técnicos de su materialización.”

**XIV. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O DE ESPECIALIDAD** (Anexar, cada una de las competencias de especialidad con el análisis de sus correspondientes niveles de logro).

**CONCEPTO**

Entendemos el concepto de competencia, como desempeño observable, compuesto de conocimientos (saber), aplicaciones de lo aprendido (saber hacer), actitudes o valores asociados y un contexto real en el que esta se desarrolle.

Según Jacques Tardif (2006) una competencia es un saber actuar complejo y en desarrollo, que se apoya en la integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones ( contexto), lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación .

Así mismo, el carácter contextual de la competencia da un sentido al aprendizaje que se vuelve consciente y reflexivo ya que las situaciones imponen una elección en la movilización y la combinación de los recursos.

**A modo de síntesis, entendemos las competencias específicas o de especialidad, como un saber actuar complejo, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que movilizar e integrar reflexivamente para el logro efectivo de una tarea específica, en contextos de la realidad donde tendrán que ser aplicadas.**

Este desarrollo exige tiempo y se lleva a cabo de manera compleja. En el marco de nuestro proceso formativo, es muy importante tener en cuenta esta característica, ya que reflexionar a nivel del desarrollo que debe alcanzarse para cada una de las competencias extraídas desde el perfil de egreso, permitirá al final de la formación que cada uno de los estudiantes y futuros profesionales practiquen de manera autónoma, reflexiva y ética.

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura **2010**, considera las siguientes competencias:

**COMPETENCIAS SISTEMICAS**

1. Capacidad de observación, abstracción, e interpretación, de los problemas del espacio habitable
2. Capacidad de reconocer con sensibilidad y compromiso los temas históricos y teóricos del debate arquitectónico actual.
3. Capacidad de intuición, desarrollo y comunicación de pensamientos complejos propios, construyendo puentes entre saberes distintos para incorporarlos a la arquitectura
4. Capacidad de concepción y desarrollo de proyectos desde su componente sistémica y multidisciplinar reconociendo el proceso proyectual como método de investigación
5. Capacidad de operar en conciencia del medio ambiente como recurso y de los valores del patrimonio arquitectónico.
6. Capacidad de proposición de soluciones frente a los problemas del espacio publico y territorial

**COMPETENCIAS INSTRUMENTALES**

1. Capacidad de representar bi y tridimensionalmente las observaciones, análisis, estudios o registros.
2. Capacidad de estructurar y referir las observaciones y los análisis a un marco teórico.
3. Capacidad de planificar el proceso proyectual en las diferentes etapas de su desarrollo.
4. Habilidad de percibir, concebir y manejar el espacio arquitectónico en sus diferentes escalas



5. Capacidad de definir un sistema espacial, dimensional, programático, estructural y material del proyecto.
6. Habilidades para responder arquitectónicamente a las condiciones bioclimáticas, paisajísticas y topográficas de cada región.
7. Capacidad para reconocer, valorar, proyectar e intervenir en el patrimonio arquitectónico

#### COMPETENCIAS INTERPERSONALES

1. Sentido ético, proactivo y receptivo en los diferentes contextos de desarrollo de la disciplina
2. Capacidad de comunicación y expresión de ideas, con fundamento y casuística.
3. Capacidad de autoaprendizaje y flexibilidad en el desempeño de su trabajo
4. Capacidad de valorar y respetar la diversidad cultural y de trabajo en equipo.
5. Capacidad de reaccionar propositivamente ante los cambios.
6. Capacidad para tomar decisiones, con sentido crítico

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura que comenzará a regir a partir del **2014**, tiene declarado las siguientes competencias:

- 1- Elabora y evalúa propuestas arquitectónicas en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.
- 2- Vincula los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura, en el contexto del proyecto arquitectónico.
- 3- Fundamenta y desarrolla el proceso proyectual como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.
- 4- Propone, diseña y desarrolla propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.
- 5- Integra y desarrolla, el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica, de manera coherente con sus propósitos proyectuales.
- 6- Representa, expone y comunica sus ideas, propuestas y proyectos de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.

XV. **MAPEO O TRAZABILIDAD DE COMPETENCIAS EN ASIGNATURAS TRONCALES** ( Agregar la tabla o cuadro que se haya desarrollado)

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura **2010**, no tiene trazada sus competencias.

El plan de Estudios de la carrera de Arquitectura que comenzará a regir a partir del **2014**, tiene la siguiente trazabilidad de competencias, en donde:

- Las asignaturas que **aportan** con conocimientos o habilidades a una o más competencias aparecen indicados con una “X”
- Las asignaturas que **Desarrollan** una o más competencias aparecen indicando con un número el nivel de logro del desempeño declarado. Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3, de acuerdo a las orientaciones del Modelo Formativo.

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		PRIMER AÑO															
		PRIMER SEMESTRE								SEGUNDO SEMESTRE							
		Taller 1 de Formación	Ciudad y Territorio 1	Matemáticas 1	Geometría	Cultura Arquitectónica 1	Conceptos y Fundamentos 1	Ser Universitario	Inglés 1	Taller 2 de Formación	Ciudad y Territorio 2	Matemáticas 2	Geometría Descriptiva	Cultura Arquitectónica 2	Conceptos y Fundamentos 2	Comunicación efectiva	Inglés 2
		1 TF11	2 CT11	3 MA11	4 GE11	5 CA11	6 CF11	7 FS01	8 IN01	1 TF22	2 CT22	3 MA22	4 GD12	5 CA22	6 CF22	7 HC01	8 IN02
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.		X			X		X		1	X			X			
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.	1		X	X	X	X			1		X	X	X	X		
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.	1		X	X		1			1		X	X		2		
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	1	X				X			1	X				X		
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	1				X				1							
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	1					1			1					2	X	

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		SEGUNDO AÑO															
		TERCER SEMESTRE								CUARTO SEMESTRE							
		Taller 3 Experimental de Proyectos	Geografía 1	Estructuras 1	Teoría de la Arquitectura Moderna 1	Conceptos y Fundamentos 3	Representación Planimétrica	Antropología	Inglés 3	Taller 4 Experimental de Proyectos	Geografía 2	Estructuras 2	Teoría de la Arquitectura Moderna 2	Multimedios 1	Electivo F. G. 1	Inglés 4	
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.	1			X			X		1							
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.	2		X	X	X	X			2			X				
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.	2				3				2							
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	1	X			X				1	2						
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	1		X			X			1		X					
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	2				3	X			2				X			

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		TERCER AÑO															
		QUINTO SEMESTRE								SEXTO SEMESTRE							
		Taller 5 Experimental de Proyectos	Operaciones Urbanas 1	Modelos Constructivos	Teoría de la Arquitectura Moderna 3	Multimedios 2	Ética	Liderazgo y T.E.		Taller 6 Experimental de Proyectos	Operaciones Urbanas 2	Estructuras y Construcción 1	Desarrollo Aplicado	Investigación Crítica	Electivo F. G. 2	Creatividad y resolución de Problemas	
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
		TE65	OU15	MC15	AM35	MM25	FS03	HC02		TE66	OU26	EC16	DA16	IC16	FG00	HC03	
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.	2					X			2	X						
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.	3								3							
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.	3			X					3				2		X	
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	2	X							2	2						
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	2		X						2		X	X				
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	3				X		X		3							

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		CUARTO AÑO																							
		SEPTIMO SEMESTRE								OCTAVO SEMESTRE															
		Taller 7 Experimental de Proyectos		Práctica en Obra		Políticas Públicas PU17		Estructuras y Construcción 2		Cultura Contemporánea		Fabricación Digital		Electivo F. G. 3		Taller 8 Experimental de Proyectos		Gestión Integral		Estructuras y Construcción 3					
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.	3		X		X				3	X							3	X						
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.																								
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.																								
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	2		X						2	2							2	2						
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	3	X		X					3		X						3		X					
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	3						X		3					X			3							



UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		QUINTO AÑO															
		NOVENO SEMESTRE								DÉCIMO SEMESTRE							
		Taller 8 Experimental de Proyectos		Práctica Profesional		Tesis de Licenciatura				Taller de Título 1							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.	3								3							
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.									3							
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.			3						3							
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	3								3							
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	3	X							3							
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	3		X						3							



UNIVERSIDAD FINIS TERRAE  
FACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO  
ESCUELA DE ARQUITECTURA

		SEXTO AÑO							
		DÉCIMO PRIMER SEMESTRE							
		Taller de Título 2							
		TT11							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Elabora y evalúa <b>propuestas arquitectónicas</b> en el contexto de la ética y su rol en la sociedad.	3							
2	Vincula <b>los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura</b> , en el contexto del proyecto arquitectónico.	3							
3	Fundamenta y desarrolla <b>el proceso proyectual</b> como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación.	3							
4	Propone, diseña y desarrolla <b>propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes</b> con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural.	3							
5	Integra y desarrolla, <b>el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica</b> , de manera coherente con sus propósitos proyectuales.	3							
6	Representa, expone y comunica <b>sus ideas, propuestas y proyectos</b> de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales.	3							

## XVI. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

### 2. ASIGNATURAS TRONCALES POR SEMESTRE (Con sus respectivos créditos)

#### CONCEPTO

Cursos considerados fundamentales en la formación académica disciplinaria de una carrera. Se comprende como núcleo central del Plan de Estudios, ya que proporcionan conocimientos y/o prácticas indispensables para una determinada profesión.

En estos cursos se debe desarrollar y evaluar el nivel de logro de las competencias que componen el perfil de egreso. Son cursos obligatorios y son pre-requisitos de otros cursos.

Primer Semestre:

Taller 1 de Formación Del habitar transitorio					
Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
TF11		-		TRONCAL TFD-Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
12	240	6	120	6	120

Conceptos y Fundamentos 1 Qué Mirar					
Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
CF11				TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Segundo Semestre:

Taller 2 de Formación Del habitar temporal					
Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
TF22		TF11		TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
12	240	6	120	6	120





## Conceptos y Fundamentos 2 Cómo Mirar

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
CF22		CF11		TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Tercer Semestre:

## Taller 3 Experimental Del habitar en permanencia en el Territorio

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
TE33		TF22		TRONCAL TFD -Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

## Conceptos y Fundamentos 3 Cómo Pensar

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
CF33		CF22		TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Cuarto Semestre:

<b>Taller 4 Experimental</b> Del habitar en permanencia colectiva en el Territorio					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TE44	TE33			TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

<b>Geografía 2</b>					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
GF24	GF13			TRONCAL CFD - Curso Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Quinto Semestre:

<b>Taller 5 Experimental</b> Del habitar transitorio en la ciudad					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TE55	TE44			TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

Sexto Semestre:

<b>Taller 6 Experimental</b> Del habitar permanente en la ciudad					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TE66	TE55			TRONCAL TFD - Taller Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140



### Operaciones Urbanas 2

Sigla	Pre requisitos	Tipo de curso			
OU26	OU15	TRONCAL CFP - Curso Formativo Profesional			
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

### Investigación Crítica

Sigla	Pre requisitos	Tipo de curso			
IC16	AM24	TRONCAL CFD - Curso Formativo Disciplinar			
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
5	100	2	40	3	60

#### Séptimo Semestre:

### Taller 7 de Profundización De la obra y la técnica

Sigla	Pre requisitos	Tipo de curso			
TP77	TE66	TRONCAL TFP - Taller Formativo Profesional			
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

#### Octavo Semestre:

### Taller 8 de Profundización Del paisaje y patrimonio urbano

Sigla	Pre requisitos	Tipo de curso			
TP88	TP77	TRONCAL TFP - Taller Formativo Profesional			
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

Gestión Integral					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
GI18	OU26			TRONCAL CIP - Curso Formativo Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	2	40	12	240

Noveno Semestre:

Taller 9 de Profundización De la integración proyectual					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TP99	TP88			TRONCAL TFP - Taller Formativo Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
14	280	7	140	7	140

Tesis de Licenciatura					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TM19	GI18 TP77			TRONCAL CFD - Curso Formativo Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
6	120	1	20	5	100

Décimo Semestre:

Taller Título 1					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TT10	Licenciatura			TRONCAL TFP - Taller de Formación Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
30	600	4	80	26	520

Décimo Primer Semestre:

Taller Título 2					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
TT11	TT10			TRONCAL TFP - Taller Formativo Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
30	600	4	80	26	520

3. OTRAS ASIGNATURAS POR CADA SEMESTRE ( Con sus respectivos créditos)

Primer semestre;

Ciudad y Territorio 1					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
CT11				ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Matemáticas 1					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
MA11				ESPECIALIDAD CID – Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Geometría					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
GE11				ESPACIALIDAD CID- Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Cultura Arquitectónica 1					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
CA11				ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Segundo Semestre:

Ciudad y Territorio 2					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
CT22	CT11			ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

## Matemáticas 2

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
MA22		MA11		ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

## Geometría Descriptiva

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
GD12		GE11		ESPECIALIDAD CID- Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

## Cultura Arquitectónica 2

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
CA22		CA11		ESPECIALIDAD CFD – Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Tercer Semestre:

## Geografía 1

Sigla		Pre requisitos		Tipo de curso	
GF13		CT11		ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

### Estructuras 1

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
ES13	MA11		ESPECIALIDAD TID - Taller Instrumental Disciplinar		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

### Teoría Arquitectura Moderna 1 Pensamiento Proyectual S. XVIII-XIX

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
AM13	CA11		ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

### Representación Planimétrica

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
RP13	GD12		ESPECIALIDAD TIP - Taller Instrumental Profesional		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
2	40	2	40	0	0

Cuarto Semestre:

### Estructuras 2

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
ES24	ES13		ESPECIALIDAD TID - Taller Instrumental Disciplinar		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40



## Teoría Arquitectura Moderna 2 Pensamiento Proyectual Primera Mitad S. XX

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
AM24	AM13		ESPECIALIDAD CID - Curso instrumental disciplinar		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

## Multimedios 1

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
MM14	CF11		ESPECIALIDAD LIP - Laboratorio Instrumental Profesional		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Quinto Semestre:

## Operaciones Urbanas 1

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
OU15	CT22		ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Profesional		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

## Modelos Constructivos

Sigla	Pre requisitos		Tipo de curso		
MC15	ES24		ESPECIALIDAD TID - Taller Instrumental Disciplinar		
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

### Teoría de la Arquitectura Moderna 3 Pensamiento Projectual Segunda Mitad S. XX

Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
AM35	AM24			ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

### Multimedios 2

Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
MM25	MM14			ESPECIALIDAD LIP - Laboratorio Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Sexto Semestre:

### Estructura y Construcción 1 Madera

Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
EC16	MC15			ESPECIALIDAD TIP - Taller Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

### Desarrollo Aplicado

Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
DA16	ES24			ESPECIALIDAD CIP – Curso Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

Séptimo Semestre:

Practica en Obra					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
PO17	MC15			ESPECIALIDAD PIP –Práctica Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
5	100	1	20	4	80

Políticas Públicas					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
PU17	OU15			ESPECIALIDAD SIP - Seminario Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Estructura y Construcción 2 Acero					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
EC27	MC15			ESPECIALIDAD TIP – Taller Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Cultura Contemporánea					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
CC17	AM35			ESPECIALIDAD CID - Curso Instrumental Disciplinar	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
3	60	2	40	1	20

<b>Fabricación Digital</b>					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
FD17	MM25			ESPECIALIDAD LIP - Laboratorio Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Octavo Semestre:

<b>Estructura y Construcción 3 Hormigón</b>					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
EC38	MC15			ESPECIALIDAD TIP - Taller Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
4	80	2	40	2	40

Noveno Semestre:

<b>Práctica profesional</b>					
Sigla	Pre requisitos			Tipo de curso	
PP19	PO17 DA16			ESPECIALIDAD PIP - Práctica Instrumental Profesional	
Créditos Totales	Horas Totales Semestrales	Créditos Presenciales	Horas Presenciales Semestrales	Créditos No Presenciales	Horas No Presenciales Semestrales
12	240	1	20	11	220

Décimo Semestre:

No hay.

Décimo Primer Semestre:

No hay.

#### 4. COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL PERFIL IDEAL DEL EGRESADO

Plan de Estudios 2014:

Aspectos a evaluar	Sí/No. Fundamentación
El perfil de egreso de la carrera está formulado explícitamente e incluye los contenidos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes.	SI. Esta desarrolla técnicamente considerando los siguientes aspectos esenciales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Valores</i></li> <li>- <i>Necesidades de la sociedad</i></li> <li>- <i>Sello</i></li> <li>- <i>Capacidades disciplinares</i></li> <li>- <i>Capacidades profesionales</i></li> </ul>
El perfil es claro y concreto, y permite orientar la definición del plan de estudios.	SI.
El perfil considera los requerimientos disciplinarios y profesionales.	SI.
El perfil es consistente con la misión institucional.	SI. De la Misión de Universidad, se desprende la Misión de Facultad y luego la Misión de Escuela de Arquitectura.
El perfil <b>es consistente con la estructura curricular</b> , los contenidos del plan de estudios y los métodos pedagógicos.	SI
El perfil explicita las competencias genéricas, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.	SI
El perfil explicita las competencias de especialidad, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.	SI
Todas las aseveraciones del perfil de egreso son evaluables.	SI
El perfil explicita los valores o actitudes que la escuela se propone intencionadamente formar.	SI

## 5. COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL MARCO CONCEPTUAL

Plan de Estudios **2014**:

Aspectos a evaluar	Sí/No. Fundamentación
El plan de estudios o plan curricular, tiene un Marco teórico- conceptual que lo sustente.	SI. Modelo Formativo Proyecto de Facultad Carta de UIA (unión internacional de arquitectos y la UNESCO) Estudio de Entorno
El Marco Teórico- Conceptual se encuentra actualizado (autores, referencias bibliográficas, información empírica, etc).	SI. 2013
El plan de estudios o plan curricular, corresponde a lo establecido en el Marco Conceptual en términos de áreas, dimensiones y competencias.	SI
Se contemplan acciones que permiten vincular al plan de estudios con la sociedad.	SI. Prácticas Profesionales y Gestión Integral.

## 6. COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Plan de Estudios **2014**:

Aspectos a evaluar	Sí/No. Fundamentación
Se observa correlación entre el perfil de egreso, las competencias de especialidad, las asignaturas propias del plan de estudios y los procesos de evaluación.	SI
La secuencia de las asignaturas y sus correspondientes contenidos, facilitan el aprendizaje.	SI
Las seriaciones, progresiones y pre requisitos establecidos en el plan de estudios responden a una lógica secuencial de la adquisición del aprendizaje.	SI
El número de horas teóricas y prácticas contempladas en el plan de estudios corresponde con lo que requiere el perfil de egreso.	SI
En los programas de cursos o de asignaturas, se observa la progresión adecuada para el logro de cada una de las líneas.	SI

Los programas de cursos o de asignaturas se encuentran actualizados y construidos según los formatos de la universidad.	SI
Están claramente definidas las asignaturas troncales.	SI
En los programas de cursos y especialmente los de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas las <b>sub competencias a ser desarrolladas u Objetivos específicos</b> que exige alcanzar la/s competencia declarada/s en cada curso.	En proceso de Elaboración.
En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas <b>las metodologías Coherentes</b> para el desarrollo de las sub competencias u Objetivos específicos declarados.	En proceso de Elaboración.
En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidos los <b>procedimientos de evaluación</b> necesarios para el seguimiento de las sub competencias.	En proceso de Elaboración.

#### XVII. PROCESO DE MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS. (MIC)

Describir brevemente el o los procesos realizados, señalando fechas, principales resultados, participantes, etc. (Anexe todo documento que considere necesario para complementar la información).

El plan de Estudios **2010**, no realizó ningún MIC.

El Plan de Estudios **2014** tiene considera la Evaluación Intermedia de Competencias (MIC), para el 1er semestre de 2013.

Este MIC se establece según lo siguiente adscrito al plan 2014;

Al terminar el segundo año de carrera, finalizado el cuarto semestre, se desarrolla una evaluación intermedia que permite constatar el avance en cuanto al nivel de las competencias adquiridas coherentes a la planificación del presente plan.

De acuerdo a la trazabilidad de las competencias dentro de la malla, el ciclo de experimentación, considerado uno de los pilares sellos de la formación, alcanza un nivel de desarrollo en las diversas competencias del plan y permite albergar posibles planes remediales previo al inicio del ciclo de profundización.

La medición intermedia evalúa el desarrollo de los siguientes niveles en cada una de las competencias.

#### **Competencia 1**

Elabora y evalúa propuestas arquitectónicas en el contexto de la ética y su rol en la sociedad. *Nivel 1*

#### **Competencia 2**

Vincula los aspectos artísticos y técnicos de la arquitectura, en el contexto del proyecto arquitectónico. *Nivel*

2

**Competencia 3**

Fundamenta y desarrolla el proceso proyectual como método de observación, reflexión crítica, investigación y experimentación. *Nivel 2*

**Competencia 4**

Propone, diseña y desarrolla propuestas arquitectónicas innovadoras y coherentes con el desarrollo del territorio, la ciudad y el patrimonio cultural. *Nivel 1*

**Competencia 5**

Integra y desarrolla, el proceso técnico de materialización de la obra arquitectónica, de manera coherente con sus propósitos proyectuales. *Nivel 1*

**Competencia 6**

Representa, expone y comunica sus ideas, propuestas y proyectos de manera clara y precisa, utilizando medios orales, escritos, gráficos, análogos y digitales. *Nivel 2*

**XVIII. MODIFICACIONES EFECTUADAS AL PLAN DE ESTUDIOS A PARTIR DEL MIC.**

No aplica.

**XIX. PROCESO DE EGRESO Y TITULACIÓN.**

Describir en que consiste este proceso destacando requisitos para la Licenciatura (si corresponde) y para la Titulación. (Anexe todo documento que considere necesario).

**Plan de Estudios 2014:**

Para obtener el grado de Licenciado en Arquitectura el alumno deberá cumplir con lo dispuesto en el Reglamento Académico de la Carrera de Arquitectura y el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- Aprobar un total de 58 cursos correspondientes a 322 créditos.
- Aprobar la totalidad de los cursos obligatorios de los ciclos de formación, experimentación y profundización (45 asignaturas).
- Aprobar la totalidad de los cursos del currículo complementario (13 asignaturas).
- Aprobar una Tesis de Licenciatura que sintetiza un tema de investigación y reflexión crítica, cuyo desarrollo establece un marco de referencia en el campo de la investigación y la experimentación proyectual arquitectónica.

Para obtener el Título Profesional de Arquitecto se deberá cumplir con lo dispuesto en el Reglamento Académico de la Carrera de Arquitectura y haber cumplido con;

- Haber obtenido el grado de licenciatura.
- Aprobar de los Talleres de Título 1 y 2 correspondientes al Proyecto Final de Titulación equivalente a 60 créditos.





## **ANEXO 12:**

### **SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR PERIODISMO**



---

## INFORME EJECUTIVO

---

---

### SEGUIMIENTO DEL PLAN CURRICULAR A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO FORMATIVO UFT (AÑO 2008)

---

### *CARRERA DE PERIODISMO*

## I INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la aplicación del Modelo Formativo UFT, cuya aplicación en diez de nuestras carreras ocurre el año 2008, ha tenido dentro de sus principales desafíos, generar ambientes apropiados de aprendizaje para desarrollar proyectos de enseñanzas y aprendizajes efectivos en los estudiantes, mediante el uso preferente de Metodologías Activas y que al mismo tiempo nos permitieran crear y transferir conocimientos, desarrollar competencias genéricas y específicas en cada disciplina.

Los fundamentos de este Modelo Formativo, se encuentran contenidos en la idea de que los estudiantes necesitan desarrollar sus capacidades generales junto con los conocimientos de su especialidad. Necesitan, asimismo, desarrollar habilidades personales que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

Desde el punto de vista curricular, nuestro Modelo Formativo, se sustenta bajo la lógica de un **curriculum mixto** (trabaja competencias y objetivos para orientar el hacer metodológico en aula). Como se orienta hacia la formación por competencias de especialidad, el desarrollo, trazabilidad, medición y verificación del logro de ellas, definidas para cada carrera, se lleva a cabo fundamentalmente en las asignaturas troncales que constituyen las líneas formativas de la especialidad.

Radical este proceso en las asignaturas troncales, ha permitido ordenar de manera sistemática el proceso de la evaluación de las mismas, monitorear el logro del perfil de egreso y adoptar las medidas necesarias para garantizar su correcto desarrollo a lo largo del proceso formativo.

Ello nos permite evaluar el estado de avance de las competencias mediante aproximaciones sucesivas en cada una de las asignaturas seleccionadas para este fin. A lo anterior, se agrega una medición de logro de medio camino del estado perfil de egreso, cuyos resultados sirven de base para el ajuste continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Habiendo transcurrido seis años de la instalación del Modelo Formativo, corresponde realizar una revisión de lo que ha significado en cada una de las carreras donde se implementó, para ello se han construido diversas matrices que permiten verificar el trabajo de los Comités Curriculares, con miras a perfeccionar el Plan de estudios.

A continuación se presenta un esquema de análisis, que facilita la recopilación y revisión de toda la información básica requerida, mediante el desarrollo de un informe ejecutivo.

## II. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR INFORME EJECUTIVO

- El presente informe, tiene por objetivo recoger, sistematizar toda la evidencia del **trabajo de gestión curricular** desarrollado por cada una de las Escuelas y en especial por sus respectivos Comités Curriculares.

- Para esto, en este documento, (el proyecto curricular de cada escuela) se ha desagregado el trabajo realizado en la gestión curricular de cada carrera, con la intención de registrar detalladamente cada una de las acciones realizadas a partir de la implementación del Modelo Formativo.
- A continuación, cada Comité Curricular deberá, completar cada uno de los elementos que componen su proyecto curricular. Anexando todos los documentos que considere necesarios y pertinentes.

## XX. MISIÓN – PROPÓSITOS – OBJETIVOS DE LA CARRERA

### **Misión de la Escuela de Periodismo**

Formar profesionales de las comunicaciones con sólidos conocimientos en su disciplina, capaces de desarrollar una narrativa periodística a partir de la investigación de temas de la realidad contemporánea, preparados para desenvolverse con integridad y autonomía en los ámbitos convencionales y emergentes de su profesión y así aportar a una mejor comprensión de la sociedad actual.

### **Visión de la Escuela de Periodismo**

Seremos una escuela de excelencia en la formación de profesionales de las comunicaciones –a través de una educación personalizada y una oportuna actualización en nuevos formatos y tecnologías de la información–, en permanente diálogo con la comunidad mediante actividades de extensión y formación continua. Nuestros egresados y profesores generarán proyectos innovadores en el ámbito de las comunicaciones para promover el desarrollo de una sociedad chilena más y mejor informada.

### **Propósitos de la Escuela de Periodismo**

1. Consolidarse como una instancia de formación de pregrado de calidad, que responda efectivamente a las exigencias nacionales propias del ejercicio profesional.
2. Fomentar una activa vinculación con el medio, tanto a nivel de prestación de servicios, como de participación en instancias académicas.
3. Contribuir a la formación permanente de periodistas profesionales, a través de la creación e implementación de programas de Diplomados, Postítulos y Postgrados.
4. Impulsar el desarrollo de la investigación en el área del periodismo nacional vinculado a la realidad contemporánea.

### **Objetivos Escuela de Periodismo**

1. Desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias específicas de la profesión.
2. Desarrollar en los estudiantes la comprensión del contexto social y cultural de Chile y el mundo contemporáneo.

3. Desarrollar y potenciar en los estudiantes el sentido de la ética profesional.
4. Desarrollar proyectos que permitan una efectiva vinculación con los grupos de interés de la carrera.
5. Desarrollar un área de prestación de servicios que contribuya al desarrollo profesional de docentes y alumnos y a la sustentabilidad de la escuela.
6. Desarrollar programas de formación continua que respondan a las necesidades del entorno.
7. Desarrollar la capacidad investigativa tanto en docentes como en alumnos.

### **Marco teórico**

Según un estudio de académicos de la Universidad de Chile (Lagos, Cabalín, 2012), “los periodistas están enfrentados a una de las paradojas de la globalización (Roberts & Hite, 2007), porque mientras la información y las nuevas comunicaciones se expanden, los periodistas tienen problemas para definir su identidad profesional en una tensa relación con la industria de los medios (Cushion, 2007; Deuze, 2005). Este nuevo contexto global representa un desafío para la enseñanza del periodismo (Reese, 2001), que desde la segunda mitad del siglo XX ha ganado espacio en el sistema de educación superior (Carey, 2000). Hoy, los periodistas graduados como tales en una universidad son comunes en las salas de redacción de todo el mundo (Hanna & Sanders, 2007) (...) La enseñanza del periodismo ha permitido crear una definición propia de esta profesión basada en cinco ideales. Los valores que conformarían este periodismo "ideal" son: "servicio público, objetividad, autonomía, inmediatez y ética" (Deuze, 2005, p. 447). La transmisión de estos valores es común en la enseñanza del periodismo y están presentes en el currículo de la mayoría de escuelas de periodismo universitarias de Occidente. Sin embargo, cuando los periodistas trabajan en los medios, este concepto ideal enfrenta serios problemas, derivados de las presiones políticas y económicas, y de su rol en cuanto trabajadores. Los periodistas refuerzan su identidad y autonomía por medio de un proceso de autoconstrucción, en el contexto de una negociación entre su formación profesional y la industria de los medios (Deuze, 2006)”.

La Unesco ha definido un modelo de currículo para el estudio del Periodismo que define tres ejes fundamentales:

1. un eje que comprendería las normas, los valores, las herramientas, los criterios de calidad y las prácticas del periodismo;
2. un eje que incidiría en los aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y éticos del ejercicio del periodismo, tanto dentro como fuera de las fronteras nacionales; y
3. un eje centrado en el conocimiento del mundo y las dificultades intelectuales ligadas al periodismo.

La investigadora María Arroyo (2011) plantea los siguientes aspectos como esenciales en la formación del periodista:

1. Dominio de los nuevos lenguajes y plataformas emergentes.
2. Desarrollo de la versatilidad, la capacidad de adaptarse a diversos desafíos a lo largo de la carrera. Para esto, el periodista del siglo XXI necesita de una formación no sólo en nuevas tecnologías, sino también en Humanidades y Ciencias Sociales para asimilar la complejidad de la sociedad actual. Como señala Galdón (1999, p.46), la formación de los periodistas tiene un importante componente de saberes humanísticos, que han de estudiarse teniendo en cuenta el fin específico del periodismo, pero también una enseñanza práctica reflexiva y artística.
3. Capacidad de seleccionar la información relevante dentro de la sobreinformación actual. Capacidad de comunicarla a la audiencia, a través de mensajes de altísima calidad.
4. Desarrollo de un sobresaliente compromiso ético con la profesión y con el público. la función social que el periodista desempeña requiere conocimientos periodísticos y deontológicos que sólo la Universidad puede garantizar por su independencia de intereses empresariales.
5. Disposición al aprendizaje permanente a lo largo de la carrera, ya que el periodismo evoluciona junto con la sociedad y por eso demanda a sus profesionales una actualización permanente en las nuevas herramientas y lenguajes.

A juicio de David Weaver, Howard Research Professor de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Indiana (1999), “es obvio que los periodistas del siglo XXI van a necesitar conocer a fondo el manejo de esas nuevas tecnologías, pero requieren mejorar también mucho más en su conocimiento de los temas sobre los que informan -economía, política, ciencia, salud, medicina, delincuencia, arte, deportes, etc.-. Ello implica que el perfil profesional de su formación ha de cambiar también para incorporar un mayor nivel de conocimientos especializados. El reto consiste en atraer hacia el periodismo a gente joven y brillante, proporcionándoles los recursos que necesitan para realizar el tipo de cobertura informativa que nuestra sociedad precisa”.

## **XXI. PERFIL DE EGRESO** (Agregar también los perfiles de especialidades o menciones según corresponda).

### **Perfil de Egreso**

El periodista de la Universidad Finis Terrae es un profesional de las comunicaciones capaz de descubrir historias en la realidad y comunicarlas adecuadamente en los diferentes formatos y estilos periodísticos. Su sólida narrativa periodística está respaldada en un amplio conocimiento de la historia reciente y de los procesos que explican el acontecer noticioso nacional e internacional. Su dominio de la investigación periodística, el desarrollo de sus habilidades de expresión oral y escrita, su continua actualización en el manejo de las tecnologías vigentes y su profundo compromiso ético, le capacitan para desempeñarse con eficacia y autonomía en medios convencionales y emergentes, tanto en empresas e instituciones ya establecidas como en emprendimientos propios.

Subperfil de egreso de la mención en Comunicación Digital:

El egresado de la Facultad que ha cursado la mención en Comunicación Digital es un profesional capaz de crear proyectos digitales orientados al área de las comunicaciones y humanidades, generando contenidos y utilizando los programas requeridos para el diseño y desarrollo de soluciones digitales para la Web. Además, está preparado para diagnosticar,

elaborar, implementar y evaluar estrategias para mejorar el contenido y la presentación de soluciones digitales en organizaciones públicas y privadas, de manera responsable, autónoma y eficaz.

Subperfil de la mención en Comunicación Estratégica:

El egresado de la Facultad que ha cursado la mención en Comunicación Estratégica es un profesional capaz de identificar y evaluar las fortalezas y debilidades comunicacionales de organizaciones públicas y privadas, tanto en sus dinámicas corporativas como en el rol que cumplen en la sociedad. Asimismo, está capacitado para proponer planes, programas y estrategias destinadas a construir, mejorar o consolidar la imagen comunicacional y la reputación pública de las organizaciones.

Se espera que este especialista constituya un aporte sustantivo para la organización en la que se desempeñe, en términos de contribuir a materializar su misión y visión estratégica.

Subperfil de la mención en Escritura de Guiones:

El egresado de la Facultad que ha cursado la mención en Escritura de guiones es un profesional capaz de escribir una historia bajo las reglas y técnicas propias del guión para audiovisual, a través de formatos de cine, televisión y nuevas plataformas como Internet y equipos móviles, y diseñar su presentación bajo la forma de proyecto que interese a inversores públicos o privados para su realización.

Subperfil de la mención en Gestión Cultural:

El alumno egresado de la mención en gestión cultural es un profesional capaz de crear, formular, ejecutar y evaluar proyectos culturales de impacto en comunidades y grupos sociales diversos, de acuerdo a requerimientos y necesidades tanto de instituciones públicas como de instituciones privadas, así como de la autogestión.

De acuerdo a su formación académica en el ámbito de las humanidades y la comunicación, más las herramientas y conocimientos adquiridos en la mención, el egresado posee la capacidad de reflexión necesaria para entender e involucrarse en los procesos culturales actuales y formar parte de equipos multidisciplinarios.

XXII. **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS O DE ESPECIALIDAD** (Anexar, cada una de las competencias de especialidad con el análisis de sus correspondientes niveles de logro).

1. Investiga a través de un método periodístico, es decir, buscar la información nueva y relevante para el público a través de un reporteo acucioso, exhaustivo y despojado de prejuicios.
2. Elabora mensajes tomando en cuenta los criterios de selección y estructuración de la información que se ajustan a los diversos géneros periodísticos.
3. Comunica mensajes periodísticos en los lenguajes propios de cada uno de los medios tradicionales (prensa escrita, radio y televisión) y de los medios emergentes, como internet.
4. Desarrolla, organiza y gestiona de manera autónoma, proyectos periodísticos de diversa complejidad.

### Competencia 1

**Investiga a través de un método periodístico, es decir, buscar la información nueva y relevante para el público a través de un reporteo acucioso, exhaustivo y despojado de prejuicios.**

Definición operacional:

- Plantear una hipótesis de trabajo
- Recabar información en la realidad, a través de entrevistas a fuentes vivas, de la revisión de documentos actuales e históricos y de la observación directa de personas, lugares y fenómenos
- Contrastar la información recolectada con diversas fuentes
- Distinguir la calidad noticiosa de la información recogida

SABERES	Nivel I (Inicial)	Nivel II (En Desarrollo)	Nivel III (Autónomo)	Nivel IV (Estratégico)
<b>CONOCIMIENTOS</b> -Características de una noticia - Contexto social, cultural, político, económico (cultura general)	A partir de una hipótesis inicial, busca y encuentra algo nuevo y relevante en la	Encuentra información relevante periodísticamente en la realidad, aplicando el	Propone temas de investigación y se sumerge en la realidad para recabar	Consigue información tan valiosa y relevante para el público que llega a cambiar





<p>-Actualidad -Hipótesis de trabajo -Búsqueda de información documental en diversos soportes -Preparación de cuestionarios -Elaboración de entrevistas -Contraste de información y de fuentes</p> <p><b>HABILIDADES, DESTREZAS</b> -Organizar la búsqueda de información y sus resultados -Entrevistar a las fuentes de manera efectiva para obtener información de calidad -Creatividad y resolución de problemas</p> <p><b>ACTITUDES</b> -Autonomía -Responsabilidad -Respeto a las normas éticas y legales relativas a la profesión periodística -Ecuanimidad -Curiosidad -Empatía -Perseverancia</p>	<p>realidad (una noticia), a través del uso elemental de fuentes de información, en un contexto accesible y cercano. Elabora cuestionarios y realiza entrevistas simples, bajo la guía intensa del profesor-editor durante todo el proceso.</p>	<p>método de investigación periodística que se expresa a través de la búsqueda de documentación y observación propia; la realización de diversas entrevistas, de mayor complejidad; bajo la supervisión periódica del profesor-editor, tomando decisiones autónomas respecto de las fuentes que debe considerar.</p>	<p>información compleja y profunda, lo que usualmente también lo obliga a resolver desafíos éticos respecto del tratamiento de las fuentes y de la información obtenida de ellas. El profesor-editor actúa aquí como un par con quien contrastar opiniones y aclarar ideas.</p>	<p>la manera en que estas personas enfrentan su vida cotidiana. Se trata, por lo tanto, de un aporte a la sociedad que es perdurable en el tiempo.</p>
---	---	--	---	--

## Competencia 2

**Elabora mensajes tomando en cuenta los criterios de selección y estructuración de la información que se ajustan a los diversos géneros periodísticos.**

### Definición operacional

- Organizar, jerarquizar y discriminar la información recabada
- Definir el género en que debe elaborarse el texto
- Construir un relato que se enmarque en uno de los géneros periodísticos



<b>SABERES</b>	<b>Nivel I (Inicial)</b>	<b>Nivel II (En Desarrollo)</b>	<b>Nivel III (Autónomo)</b>	<b>Nivel IV (Estratégico)</b>
<p><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Contexto social, cultural, político, económico (cultura general)</li> <li>-Actualidad</li> <li>-Reglas de la gramática, ortografía y sintaxis del idioma</li> <li>-Características de los géneros periodísticos</li> </ul> <p><b>HABILIDADES, DESTREZAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estructurar un relato periodístico que se enmarque en los géneros informativo e interpretativo</li> </ul> <p><b>ACTITUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autonomía</li> <li>-Responsabilidad</li> <li>-Respeto a las normas éticas y legales relativas a la profesión periodística</li> <li>-Rigurosidad</li> </ul>	<p>Redactar un texto breve y claro, gramaticalmente correcto, que contenga información nueva y verídica, bajo la guía estrecha del profesor-editor.</p>	<p>Elaborar un mensaje relevante y novedoso, informativo o interpretativo, de acuerdo a las características del género y a las normas gramaticales, bajo la supervisión periódica del profesor-editor pero tomando decisiones autónomas respecto de las estructuras que debe utilizar.</p>	<p>Elaborar mensajes informativos o interpretativos, distinguiendo las líneas editoriales de los diversos medios. El profesor-editor actúa como un par con quien contrastar opiniones y aclarar ideas.</p>	<p>Innova en la creación de estructuras periodísticas, demostrando un estilo o voz autoral propia, reconocible y valorada por la audiencia.</p>



### Competencia 3

**Comunica mensajes periodísticos en los lenguajes propios de cada uno de los medios tradicionales (prensa escrita, radio y televisión) y de los medios emergentes, como internet.**

#### Definición operacional

- Reconocer los códigos de cada medio
- Usar las herramientas tecnológicas necesarias para el ejercicio profesional

<b>SABERES</b>	<b>Nivel I (Inicial)</b>	<b>Nivel II (En Desarrollo)</b>	<b>Nivel III (Autónomo)</b>	<b>Nivel IV (Estratégico)</b>
<p><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto social, cultural, político, económico (cultura general)</li> <li>-Actualidad</li> <li>-Características básicas de los diversos medios (escrito, radial, televisivo e internet)</li> <li>-Tecnologías involucradas en la elaboración, producción y difusión de los mensajes.</li> </ul> <p><b>HABILIDADES, DESTREZAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Claridad en expresión escrita y verbal</li> <li>- Manejo de equipos tecnológicos y programas computacionales de uso periodístico</li> <li>-Dominio escénico</li> </ul> <p><b>ACTITUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autonomía</li> <li>-Responsabilidad</li> </ul>	<p>Comunicar mensajes breves para diarios e informativos radiales, bajo la guía estrecha del profesor-editor.</p>	<p>Comunicar mensajes de extensión mediana en formato escrito (diario y revista), radial y televisivo, bajo la supervisión periódica del profesor-editor, tomando decisiones autónomas respecto de las estructuras que debe utilizar.</p>	<p>Elaborar mensajes de mayor extensión y complejidad en los formatos escrito, radial, televisivo y en nuevos medios, como internet. El profesor-editor actúa aquí como un par con quien contrastar opiniones y aclarar ideas.</p>	<p>Cautivar a la audiencia con su mensaje, lo que puede ser medido a través de estudios de rating, lectoría y audiencia.</p>

-Respeto a las normas éticas y legales relativas a la profesión periodística				
-Empatía -Asertividad				

#### Competencia 4

**Desarrolla de manera autónoma proyectos periodísticos de diversa complejidad.**

Definición operacional

- Definir el concepto editorial del proyecto
- Determinar las diferentes necesidades de contenido de las audiencias
- Aplicar criterios de selección de los contenidos según audiencias determinadas

SABERES	Nivel I (Inicial)	Nivel II (En Desarrollo)	Nivel III (Autónomo)	Nivel IV (Estratégico)
<p><b>CONOCIMIENTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto social, cultural, político, económico (cultura general)</li> <li>-Actualidad</li> <li>-Estudios de audiencia</li> <li>- Formulación de proyectos</li> </ul> <p><b>HABILIDADES, DESTREZAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Trabajo en equipo</li> <li>-Liderazgo</li> <li>-Creatividad</li> <li>-Capacidad de gestión</li> </ul> <p><b>ACTITUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía</li> <li>-Responsabilidad</li> </ul>	<p>Conocer las diferentes audiencias y distinguir en forma básica los medios existentes y los contenidos asociados a ellos, bajo la guía estrecha del profesor-editor.</p>	<p>Elaborar contenidos novedosos para las diferentes audiencias, bajo la supervisión periódica del profesor-editor, tomando decisiones autónomas respecto de las estructuras que debe utilizar.</p>	<p>Detectar las necesidades de las audiencias y el mercado y proponer proyectos originales. El profesor-editor actúa aquí como un par con quien contrastar opiniones y aclarar ideas.</p>	<p>Idear y concretar un proyecto periodístico sustentable y original.</p>



-Respeto a las normas éticas y legales relativas a la profesión periodística -Iniciativa -Tolerancia a la frustración -Optimismo				
---	--	--	--	--

XXIII. **MAPEO O TRAZABILIDAD DE COMPETENCIAS EN ASIGNATURAS TRONCALES** ( Agregar la tabla o cuadro que se haya desarrollado)

SEMESTRE	LÍNEA	COMPETENCIAS			
		1	2	3	4
	<b>Estilo y Lenguaje</b>				
1	Expresión escrita I		x	x	x
2	Expresión escrita II		x	x	x
3	Redacción		x	x	x
4	Crónica	x	x	x	x
5	Taller de Estrategias Narrativas				x
	<b>Destrezas periodísticas</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Periodismo Informativo I	x	x	X	x
2	Periodismo Informativo II	x	x	X	x
3	Entrevista	x	x	X	x
5	Reportajes y Perfiles I	x	x	X	x
6	Reportajes y Perfiles II	x	x	X	x
7	Creación y Gestión Editorial				x
8	Periodismo de Investigación	x	x	X	x
	<b>Medios</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Herramientas digitales			X	
1	Fotografía			X	x
2	Locución			X	
2	Lenguaje Audiovisual			X	x
3	Periodismo Radial	x	x	X	x
4	Periodismo Radial II	x	x	X	x
3	Periodismo Televisivo I	x	x	X	x
4	Periodismo Televisivo II	x	x	X	x
5	Nuevos Soportes			X	x
6	Taller de Nuevos Soportes			X	x
8	Taller de Medios Audiovisuales			X	x
	<b>Análisis e Investigación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Análisis de textos	x			x
2	Metodología de la investigación	x			x
3	Pensamiento Crítico	x			x

4	Teoría de las Comunicaciones			x	x
5	Opinión Pública	X			x
8	Ética y Legislación Periodística			X	x
	<b>Historia y Actualidad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Historia Moderna de Occidente				
2	Historia Contemporánea de Occidente				
3	Historia de Chile Moderno				
4	Historia de Chile Contemporáneo				
5	Actualidad Nacional	x	x		x
6	Actualidad Internacional	x	x		x
6	Actualidad Económica	x	x		x

#### XXIV. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

##### 7. ASIGNATURAS TRONCALES POR SEMESTRE (Con sus respectivos créditos)

###### Primer semestre

Periodismo Informativo I	6 créditos
Expresión Escrita I	6 créditos
Análisis de Textos	4 créditos

###### Segundo semestre

Periodismo Informativo II	6 créditos
Expresión Escrita II	6 créditos
Lenguaje audiovisual	4 créditos

###### Tercer semestre

Redacción	6 créditos
Entrevista	6 créditos
Periodismo Televisivo I	6 créditos
Periodismo Radial	--
Metodología de Investigación	6 créditos

###### Cuarto semestre

Crónica	6 créditos
Periodismo Televisivo II	6 créditos
Periodismo Radial II	6 créditos
Teoría de las comunicaciones	6 créditos
Historia de Chile contemporáneo	6 créditos

###### Quinto semestre

Reportajes y perfiles I	6 créditos
Nuevos soportes	4 créditos
Actualidad Nacional	4 créditos

###### Sexto semestre

Reportajes y perfiles II	6 créditos
Taller de Nuevos Soportes	6 créditos

Actualidad Internacional 4 créditos

Opinión pública 6 créditos

**Séptimo semestre**

Reportaje televisivo 4 créditos

Actualidad Económica 4 créditos

Ética y legislación periodística 6 créditos

**Octavo semestre**

Periodismo de investigación 8 créditos

8. OTRAS ASIGNATURAS POR CADA SEMESTRE ( Con sus respectivos créditos)

**Primer semestre**

Herramientas digitales 4 créditos

Fotografía 4 créditos

Historia Moderna de Occidente 4 créditos

**Segundo semestre**

Locución 4 créditos

Historia Contemporánea de Occidente 4 créditos

Pensamiento crítico 4 créditos

**Tercer semestre**

Historia de Chile Moderno 6 créditos

**Cuarto semestre**

No hay

**Quinto semestre**

Taller de estrategias narrativas 6 créditos

Los ramos de mención

**Sexto semestre**

Los ramos de mención

**Séptimo semestre**

Los ramos de mención

**Octavo semestre**

Taller de medios audiovisuales 6 créditos

Los ramos de mención

9. COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL PERFIL IDEAL DEL EGRESADO

Aspectos a evaluar	Sí/No.	Fundamentación
El perfil de egreso de la carrera está formulado explícitamente e incluye los contenidos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes.	Sí	
El perfil es claro y concreto, y permite orientar la definición del plan de estudios.	Sí	

El perfil considera los requerimientos disciplinarios y profesionales.	Sí
El perfil es consistente con la misión institucional.	Sí
El perfil <b>es consistente con la estructura curricular</b> , los contenidos del plan de estudios y los métodos pedagógicos.	Sí
El perfil explicita las competencias genéricas, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.	No
El perfil explicita las competencias de especialidad, que el estudiante habrá desarrollado al finalizar su proceso formativo.	Sí
Todas las aseveraciones del perfil de egreso son evaluables.	Sí
El perfil explicita los valores o actitudes que la escuela se propone intencionadamente formar.	Sí

#### 10. COHERENCIA DEL PLAN DE ESTUDIOS CON EL MARCO CONCEPTUAL

Aspectos a evaluar	Sí/No. Fundamentación
El plan de estudios o plan curricular, tiene un Marco teórico- conceptual que lo sustente.	Sí
El Marco Teórico- Conceptual se encuentra actualizado (autores, referencias bibliográficas, información empírica, etc).	Sí
El plan de estudios o plan curricular, corresponde a lo establecido en el Marco Conceptual en términos de áreas, dimensiones y competencias.	Sí
Se contemplan acciones que permiten vincular al plan de estudios con la sociedad.	Sí

#### 11. COHERENCIA INTERNA DEL PLAN DE ESTUDIOS

Aspectos a evaluar	Sí/No. Fundamentación
Se observa correlación entre el perfil de egreso, las competencias de especialidad, las asignaturas propias del plan de estudios y los procesos de evaluación.	Sí
La secuencia de las asignaturas y sus correspondientes contenidos, facilitan el aprendizaje.	Sí





Las seriaciones, progresiones y pre requisitos establecidos en el plan de estudios responden a una lógica secuencial de la adquisición del aprendizaje.	Sí
El número de horas teóricas y prácticas contempladas en el plan de estudios corresponde con lo que requiere el perfil de egreso.	Sí
En los programas de cursos o de asignaturas, se observa la progresión adecuada para el logro de cada una de las líneas.	Sí
Los programas de cursos o de asignaturas se encuentran actualizados y construidos según los formatos de la universidad.	Sí
Están claramente definidas las asignaturas troncales.	Sí
En los programas de cursos y especialmente los de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas las <b>sub competencias a ser desarrolladas u Objetivos específicos</b> que exige alcanzar la/s competencia declarada/s en cada curso.	Sí
En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidas <b>las metodologías Coherentes</b> para el desarrollo de las sub competencias u Objetivos específicos declarados.	Sí
En los programas de cursos o de asignaturas troncales, se encuentran claramente definidos los <b>procedimientos de evaluación</b> necesarios para el seguimiento de las sub competencias.	Sí

## **XXV. PROCESO DE MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS. (MIC)**

### **MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS (MIC) 2012**

Describir brevemente el o los procesos realizados, señalando fechas, principales resultados, participantes, etc. (Anexe todo documento que considere necesario para complementar la información).

Las llamamos PRIMERAS JORNADAS DE PERIODISMO EN TIEMPO REAL. Evaluamos las competencias adquiridas por nuestros alumnos adscritos en la malla 2010 y, también, el adecuado desarrollo de los ramos troncales de primer y segundo año. La MIC se aplicó a la generación de ingreso 2010, compuesta por 24 alumnos. Los interesados en rendir la prueba firmaron un compromiso de asistencia, ya que este año la MIC no fue obligatoria. Por participar, se les ofreció un 7 equivalente al 10% de la nota de un ramo troncal de su semestre. De los 24 alumnos, 17 rindieron la evaluación.

El esquema fue el siguiente: Pauta a las 8.30, divididos en tres grupos de 8 alumnos: Prensa, Radio y TV. Trabajo simultáneo. Cierre a las 17.00. Debieron desarrollar notas INFORMATIVAS. Estas fueron corregidas por un equipo de profesoras de la escuela.

Como conclusiones, la comisión evaluadora, compuesta por Florencia Doray (Televisión y coordinación técnica), Marcela Soto (Radio) y Marcela Escobar (Prensa Escrita y coordinación general) propuso ajustes

para próximas versiones. Es necesario evaluar de manera explícita la puntualidad en la llegada a la pauta. La llegada a la hora resulta trascendental en el trabajo periodístico y los alumnos lo cumplieron sólo el primer día.

En Prensa Escrita, los alumnos tienen problemas para la identificación de la noticia. Si bien consiguen acceder a fuentes y se enfrentan con elementos noticiosos, un número importante es incapaz de discriminar lo nuevo de lo ya conocido. Todos, sin embargo, conocen el formato periodístico de una nota informativa. Hay deficiencias en la construcción de leads y, significativamente, en el manejo de fuentes documentales, prácticamente no usadas.

En lo referido al uso del lenguaje, algunos tienen problemas de redacción menores, existen ripsos ortográficos y de puntuación importantes, como la acentuación de títulos y subtítulos, y también fallan en la construcción de citas.

En Radio, los alumnos confirmaron que no habían tenido un taller de periodismo radial propiamente tal, sino que una asignatura que abordaba aspectos de la industria, con énfasis en los conglomerados radiales. Otro grupo comentó que hacían mucho ejercicio en el locutorio, inventaban programas magazinescos y hablaban, pero sobre la base de la improvisación. No conocieron formatos o estilos de radio con enfoque periodístico. En lo concreto, se confirmó el desconocimiento de los alumnos de formalidades como la estructura del libreto de una nota radial. Varios, además, no manejaban el software Audition, con el que deben editar audio. Esto mismo les significó "pánico escénico" en el ejercicio de improvisación, también dudas sobre cómo escribir sus notas.

La profesora detectó problemas con la puntuación, complejo en el formato porque cambia radicalmente la intencionalidad y los énfasis.

En Televisión, Los alumnos dispusieron de un total de 8 horas para revisar el material de archivo sobre las marchas por la educación, investigar en diarios e internet, escribir un guión, grabar la locución y editar de forma individual. De un total de 17 alumnos, 16 terminaron la prueba antes del plazo establecido, y en su mayoría no tuvieron problemas para generar un archivo con una nota de un máximo de dos minutos de duración.

De la evaluación se deduce que los alumnos tienen un adecuado manejo del formato y sus especificidades. Sin embargo, se apreció una dificultad para la determinación de la noticia dentro de un marco general de informaciones entregadas.

En líneas generales, esta primera evaluación contó con una comprometida participación de los alumnos, producto de la campaña motivacional dirigida a la generación 2010, con mails explicativos y una charla masiva en la que se les entregó una carpeta con las rúbricas que se aplicarían. Luego de las correcciones, fueron informados vía email o bien en entrevistas directas. Es esa la línea que la escuela recomienda.

## **MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS (MIC) 2013**

### **1. Describa el proceso de Evaluación Intermedia realizado, (fechas, lugares, materiales, procedimientos, estudiantes participantes, equipos docentes, etc).**

La Medición Intermedia de Competencias (MIC) se aplicó a la generación de ingreso 2011 y 2012. 42 alumnos fueron convocados en total. De éstos, 38 estudiantes rindieron la prueba.

La actividad se estableció bajo el nombre de “**SEGUNDAS JORNADAS DE PERIODISMO EN TIEMPO REAL**”, ya que se buscó replicar el trabajo real de un periodista en las salas de prensa de diarios, radios y canales de televisión. Estas jornadas se realizaron el 23, 24 y 25 de octubre de 2013.

Aquellos alumnos que están inscritos en los ramos periodismo radial II, periodismo televisivo II, crónica y reportajes y perfiles I y II, fueron informados que las notas que reciban de las evaluaciones de radio, irían al curso respectivo, televisión también y los que dieran la prueba de prensa escrita se les asignaría la evaluación a cualquiera de los tres ramos nombrados anteriormente (pertenecientes a la línea de estilo y lenguaje).

Los alumnos que no tenían dentro de tu carga académica ninguno de los ramos a evaluar, fueron informados de que esta evaluación era de gran importancia para nuestra escuela y que tenían que de rendir las evaluaciones, a pesar de que su nota final no se asignaría en ninguno de sus ramos inscritos en este semestre.

Como forma de compensar y “premiar” el tiempo y la dedicación, se estableció que aquellos estudiantes que dieran las tres evaluaciones, su nota mínima partiría desde un 4.0.

Los alumnos fueron divididos en tres grupos, con el fin de que en cada jornada se rindieran las tres pruebas contempladas, esto es, prensa escrita, radio y televisión, en forma simultánea.

Los alumnos fueron pauteados a las 8.30 de la mañana. Reportearon y desarrollaron durante el día lo solicitado. Se estableció las 16:00 como deadline para la entrega de notas radiales, las 17:00 prensa escrita y a las 18:00 las notas televisivas.

La escuela dispuso de la infraestructura del piso -2 (salas y equipos) para la realización de esta prueba.

## **XXVI. MODIFICACIONES EFECTUADAS AL PLAN DE ESTUDIOS A PARTIR DEL MIC.**

Los resultados de la evaluación fundamentan los cambios menores de malla que refuerzan ciertos contenidos, como la identificación de la noticia (cambio de Estilo por Crónica), el fortalecimiento de la línea de Radio (cambio de semestre de Periodismo Radial, creación de Periodismo Radial II, y la inclusión del aprendizaje de software desde primer semestre (creación del ramo Herramientas Digitales).

Una mejor aplicación de la MIC requiere que ésta aloje en uno o varios ramos, para tener un universo cautivo que rinda esta prueba de manera obligatoria. Así está proyectado para los próximos años, en que la MIC será contemplada como una evaluación solemne de las asignaturas Crónica, Periodismo Televisivo II y Periodismo Radial II.

También se decidió perfeccionar el proceso de titulación, incorporando como parte de la nota del examen de grado la evaluación que obtengan los alumnos en una Práctica Interna que deberán realizar en el último semestre, en los medios de comunicación de la escuela. El objetivo de esta práctica será medir el desempeño final de los alumnos en las mismas áreas que fueron medidas en la MIC, de manera de realizar comparaciones por cohorte y por alumno, y aplicar talleres remediales antes de que los alumnos egresen.

## **XXVII. PROCESO DE EGRESO Y TITULACIÓN.**

Describir en qué consiste este proceso destacando requisitos para la Licenciatura (si corresponde) y para la Titulación. (Anexe todo documento que considere necesario).

A partir de la definición de las competencias de la carrera, se decidió modificar el proceso de titulación. Hasta 2010 los alumnos rendían un examen de grado oral en que sorteaban temas sobre Actualidad Nacional, Actualidad Internacional, Ética y Lesgislación Periodística y Comunicación Estratégica en el caso de quienes tenían la mención respectiva. La nota de este examen se promediaba con la del ramo Periodismo de Investigación.

A partir de 2011, los alumnos se titulan con un reportaje que deben desarrollar en el ramo Periodismo de Investigación, ya sea en el formato de prensa escrita o en audiovisual. Un porcentaje de la nota del examen de grado se obtiene en la defensa oral del reportaje, instancia en la cual los alumnos deben explicar las decisiones profesionales y éticas que tomaron durante la elaboración de su proyecto de título.

El objetivo de este cambio fue convertir el examen de grado en una evaluación de competencias profesionales y no en una medición de conocimientos puramente teóricos.

## XXVIII. ANEXOS

Documentos para el marco teórico de la carrera:

1. Aproximación al perfil del periodista en la postmodernidad

María Arroyo Cabello

[http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/25\\_Arroyo\\_V76.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N76/varia/2a%20entrega/25_Arroyo_V76.pdf)

2. Periodismo y nuevas tecnologías: perfiles de los periodistas del siglo XXI

David Weaver

[http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=periodismo%20y%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20perfiles%20de%20los%20periodistas&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FCIYC%2Farticle%2Fdownload%2FCIYC9899110219A%2F7408&ei=sAaJUfzhI-fL0wHrj4GoBQ&usq=AFQjCNFE10QLU-aXane2IPaPRSeYOl\\_bg](http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=periodismo%20y%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20perfiles%20de%20los%20periodistas&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FCIYC%2Farticle%2Fdownload%2FCIYC9899110219A%2F7408&ei=sAaJUfzhI-fL0wHrj4GoBQ&usq=AFQjCNFE10QLU-aXane2IPaPRSeYOl_bg)

3. La influencia de la CIESPAL en la formación del periodista latinoamericano. Una revisión crítica

Claudia Mellado

<http://www.periodistasycomunicadoresdechile.cl/descargas/Influencia.pdf>

4. Evolución del campo ocupacional y académico del periodista latinoamericano: lógicas de mercado y esquemas de formación

Claudia Mellado Ruiz

[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872009000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872009000200002&script=sci_arttext)

5. La voz de la academia: reflexiones sobre periodismo y comunicación

Claudia Mellado Ruiz

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232010000100016&script=sci_arttext)

6. Enseñanza del periodismo en Chile y globalización: temas y desafíos

Cristián Cabalin y Claudia Lagos

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232012000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-48232012000200010&script=sci_arttext)

7. Estado actual de la enseñanza del periodismo en Chile.  
Gustavo González

<http://www.periodismo.uchile.cl/asepecs/presentggonzhtm.htm>

8. CLAEF (Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo) Acreditación de Periodismo en América Latina 2012. Principios, políticas y mecanismos de acreditación. Estándares de Acreditación.

[http://www.claep.org/Manual\\_de\\_Claep\\_2011.pdf](http://www.claep.org/Manual_de_Claep_2011.pdf)

9. Documento de la Unesco sobre Modelo Curricular para la Educación del Periodismo

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/model-curricula-for-journalism-education/>

10. DECLARACIÓN DE TARTU, de la Asociación Europea de Formación Periodística (2006):

“Los miembros de la Asociación Europea de Formación Periodística enseñan o forman a sus estudiantes/participantes de acuerdo con el principio de que los periodistas deberían servir a la sociedad:

- ofreciendo una aproximación más profunda a las condiciones políticas, económicas y socioculturales,
- fomentando y fortaleciendo la democracia a todos los niveles,
- favoreciendo y fortaleciendo la rendición personal e institucional de cuentas,
- mejorando las posibilidades de que los ciudadanos elijan en situaciones personales y sociales al tiempo que se sienten responsables de la libertad de expresión, respetan la integridad de las personas, son críticos frente a las fuentes e independientes de intereses creados, y aplican normas éticas habituales.

Tras sus estudios o formación, los estudiantes son competentes para:

1. reflexionar acerca de la función social del periodismo y las transformaciones en el seno del mismo;
2. hallar cuestiones y ángulos pertinentes atendiendo a objetivos de público y de producción de un medio de comunicación concreto o de distintos medios;
3. organizar y planificar la actividad periodística;
4. recopilar información con prontitud sirviéndose de las técnicas de acopio de información y de métodos de investigación habituales;
5. seleccionar la información esencial;
6. estructurar la información según un esquema periodístico;
7. presentar la información con un lenguaje adecuado y un formato periodístico eficaz;
8. evaluar y justificar la labor periodística;
9. colaborar dentro de un equipo o en el marco de una sala de redacción;
10. trabajar en un medio de comunicación e información o como trabajadores por cuenta propia.

## EN MATERIA DE COMPETENCIAS

1. La competencia para reflexionar acerca de la función social del periodismo y de las transformaciones en el seno del mismo:
  - comprometerse con la sociedad/la comunidad/el público y conocer los cambios sociales;
  - profundizar en la función y la influencia del periodismo en la sociedad contemporánea;
  - poder adquirir un punto de vista fundamentado de las transformaciones más trascendentales dentro del periodismo;
  - entender los valores que subyacen a sus decisiones profesionales;
  - ser capaz de realizar una elección fundamentada respecto a su propio desarrollo como periodista.
2. La competencia para hallar cuestiones y ángulos destacables y de interés informativo atendiendo a objetivos de público y de producción de un medio de comunicación concreto o de distintos medios:
  - poseer conocimientos de la actualidad y poder analizar si un asunto es, al mismo tiempo, interesante y noticioso;
  - conocer las posibilidades del medio o medios de comunicación para los que se trabaja a fin de determinar si el tema/ángulo es adecuado o no;
  - conocer a su público y poder determinar la importancia que un tema o ángulo poseen para ese público;
  - ser capaz de analizar la opinión pública y estimular un debate.
3. La competencia para organizar y planificar la actividad periodística:
  - poder elaborar un plan de trabajo realista;
  - poder trabajar sometido a la presión que imponen los plazos;
  - ser capaz de adaptarse a situaciones imprevistas.
4. La competencia para recopilar información con prontitud sirviéndose de las técnicas de acopio de información y de métodos de investigación habituales:
  - poseer unos buenos conocimientos generales y comprender la sociedad y, en particular, las cuestiones económicas, políticas y socioculturales;
  - conocer todas las fuentes necesarias, incluidas las personales, los libros de referencia, las bases de datos, las agencias de noticias e Internet;
  - saber cómo utilizar sus fuentes y su propia observación con eficacia y efectividad;
  - contar con la voluntad y la capacidad para que sus informaciones sean equilibradas mediante el empleo de métodos como la verificación y la doble verificación y reequilibrando la noticia sistemáticamente;
  - contar con la voluntad y la capacidad para interactuar con el público de modos diversos, tanto en persona como con la ayuda de los (nuevos) medios.
5. La competencia para seleccionar la información esencial:
  - ser capaz de distinguir entre cuestiones principales y secundarias;
  - poder seleccionar información según criterios de corrección, exactitud, fiabilidad y grado de integridad;
  - ser capaz de interpretar la información seleccionada y analizarla en el marco (histórico) pertinente;
  - poder seleccionar información de acuerdo con los requisitos del producto y del medio de comunicación;
  - tener conciencia de las consecuencias que su información puede tener en las fuentes, el público y el debate público.
6. La competencia para estructurar la información según un esquema periodístico:
  - poder emplear distintos tipos de estructura;
  - poder conseguir un mejor ajuste de los contenidos y la forma;
  - ser capaz de estructurar según los requisitos del producto y del medio de comunicación;
  - poder estructurar de acuerdo con el grado de importancia;
  - ser capaz de organizar según técnicas narrativas alternativas.
7. La competencia para presentar información con un lenguaje adecuado y en un formato periodístico eficaz:
  - poseer una competencia lingüística sobresaliente, tanto oral como escrita;
  - ser capaz de transformar la información en algo visual, por ejemplo mediante imágenes o gráficos, y presentarla en todo tipo de combinaciones de palabras, sonidos e imágenes;
  - dominar los géneros más destacados y sus técnicas estilísticas y formatos básicos;
  - poder trabajar con equipo técnico y programas informáticos adecuados;
  - poder colaborar con técnicos y conocer las posibilidades que ofrecen sus instrumentos.
8. La competencia para evaluar y justificar la labor periodística:
  - poseer una idea clara de la calidad que se exige a los productos periodísticos;
  - ser capaz de ofrecer una valoración crítica e integral del propio trabajo y del de otros partiendo de esa idea clara;
  - tener la capacidad y la voluntad de reflexionar críticamente sobre el trabajo propio y aceptar críticas sobre el mismo;
  - poder explicar y responsabilizarse de las elecciones que uno ha realizado respecto a las fuentes, el enfoque y la realización;
  - poder responsabilizarse tanto del producto como del proceso de acuerdo con normas éticas.
9. La competencia para colaborar dentro de un equipo o departamento de edición:
  - poseer buenas habilidades sociales;
  - ser digno de confianza;
  - demostrar dedicación e iniciativa;
  - conocer en profundidad los propios puntos fuertes y débiles;



- demostrar sensibilidad ante las distintas relaciones (jerárquicas, democráticas).
- 10. La competencia para trabajar en un medio de comunicación e información o como trabajadores por cuenta propia:
  - ser creativo e innovador y capaz de presentar sus propias ideas;
  - conocer sus derechos y obligaciones y poder evaluar críticamente las propias condiciones de trabajo;
  - poseer conocimientos acerca de los objetivos, la situación financiera y del mercado y las estructuras y los procesos organizativos de las empresas de medios de comunicación;
  - poder evaluar las opciones estratégicas y la política editorial de una entidad de medios de comunicación;
  - conocer los aspectos prácticos de la actividad del trabajador por cuenta propia/empresario.

**ANEXO 13:**  
**INFORME MIC ESCUELA DE HISTORIA**



## **INFORME GENERAL MEDICIÓN INTERMEDIA DE COMPETENCIAS ESCUELA DE HISTORIA**

La Escuela de Historia ha realizado dos procesos de medición intermedia de competencias (cuyos informes se adjuntan) y este año se prepara para realizar el tercero. El objetivo principal de este proceso es medir el nivel de avance en el logro de las competencias declaradas por la Escuela de Historia en concordancia con su perfil de egreso.

### **PERFIL DE EGRESO:**

El Licenciado en Historia de la Universidad Finis Terrae es un profesional capaz de diseñar y ejecutar proyectos de investigación histórica. Posee competencias para recopilar, organizar y utilizar bibliografía y documentos en sus distintos formatos, empleando tecnologías de la información; así como argumentar utilizando la conceptualización propia de la disciplina, sobre temas y problemas históricos referidos al devenir de Occidente, desde sus etapas primitivas hasta la época contemporánea.

### **COMPETENCIAS DE ESPECIALIDAD**

La carrera de Licenciatura en Historia dota a sus estudiantes de las siguientes competencias, las cuales se encuentran en vinculación con el perfil de egreso que ofrecemos:

- a) Recopilar y organizar fuentes bibliográficas y documentales de naturaleza diversa, utilizando métodos convencionales y las nuevas tecnologías de la información.
- b) Diseñar y ejecutar proyectos de investigación histórica.
- c) Argumentar sobre temas y problemas teóricos utilizando la conceptualización propia de la disciplina.
- d) Comprender que la disciplina histórica está en permanente construcción.

### **DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:**

La medición Intermedia de Competencias consiste en el diseño de un proyecto de investigación de carácter individual. Se establecieron los aspectos que debía contemplar la formulación: Planteamiento del problema (interrogantes que orientan la investigación), marco conceptual, discusión bibliográfica, objetivos general y específicos, metodología y plan de trabajo. Formalidades de presentación. Se acordó referir todos los proyectos a una temática general. Se estructuró colectivamente la rúbrica, sometiéndola a varias revisiones. Una vez que se tuvo claridad acerca de todos los aspectos, se determinó entregar a los alumnos un dossier que incluyera un instructivo para la elaboración del proyecto y la respectiva rúbrica. Los alumnos cuentan con un semestre para su realización. La evaluación está a cargo del comité curricular.

## **RESULTADOS:**

### a) Del primer proceso MIC:

Se observaron dificultades en cuanto a: delimitar los problemas de investigación; distinguir entre tema y problema de investigación; para cumplir con los plazos de entregas; para poder definir el marco conceptual y realizar una discusión bibliográfica. A las deficiencias consignadas se agregaron: falta de compromiso de los alumnos con la iniciativa; problemas en la elaboración de metodologías de trabajo y de redacción y ortografía.

### b) Del segundo proceso:

Se observaron dificultades en cuanto a: Una mejora en relación al proceso de estructuración de las etapas del proyecto de investigación, pero con una importante falta de autonomía de parte de algunos alumnos en desarrolló, sumado a una pobre prospección de fuentes. A su vez se observó un desnivel entre los alumnos.

## **MODIFICACIONES REALIZADAS COMO RESULTADO DEL PRIMER MIC:**

Ante los resultados de cada proceso MIC, la Escuela de Historia ha realizado modificaciones en su plan de estudios tendientes a reforzar los cursos troncales y particularmente aquellos que son parte de la línea de investigación. La primera solicitud se realizó el año 2013 y corresponde a una modificación de malla (malla 2014).

### **I.- Solicitud de cambio menor de malla curricular presentada a la VRA (2013-14)**

#### **I.1 Síntesis de la solicitud**

La Escuela de Historia, integrada por Alvaro Góngora, Director de la Escuela de Historia y coordinador de la línea Historia de Chile, Macarena Sánchez, Directora de Estudios y coordinadora de la línea Historia de América, Joaquín Fernández, docente y coordinador de la línea de investigación y Andrea Botto, docente y coordinadora de la línea de Historia de Europea, inició un proceso de revisión de su Plan de Estudios vigente desde el año 2010, una vez realizado la Medición Intermedia de Competencias (MIC) a los alumnos precisamente de la promoción señalada. En esa medición se detectaron debilidades en aspectos claves para el logro de competencias relacionadas directamente con el eje fundamental de nuestro perfil de egreso.

En consecuencia hemos decidido efectuar modificaciones menores en la malla curricular tendientes a reforzar la capacidad investigativa de nuestros alumnos y adecuar su diseño a la realidad, en cuando a la preparación académica, de los alumnos que estamos recibiendo en los últimos años.

Estas modificaciones de los cursos de Especialidad son las siguientes:

1.- Fusionar el curso **Metodología de la investigación con el de Investigación y nuevas Tecnologías**, para que las herramientas que proporciona este último se apliquen directamente en la elaboración del proyecto de investigación que los estudiantes deben elaborar en el primero.

2.- **Adelantar un semestre la distribución de toda la línea de investigación**, comenzando el primer semestre con el curso de Metodología de la Investigación y siguiendo, a partir del segundo, con los seminarios de investigación.

3.- Se propone **cambiar los nombres de las asignaturas de Seminarios de Investigación**, para que reflejen el carácter anual de cada uno, con su separación en etapas de “proyecto” y “ejecución” y su creditaje se ha reasignado a cada uno, como se indica a continuación:

Actualmente son:

Seminario de Investigación I (7 créditos)

Seminario de Investigación II (7 créditos)

Seminario de Investigación Avanzada I (10 créditos)

Seminario de Investigación Avanzada II (10 créditos)

Se propone como escuela:

**Seminario de Investigación I Proyecto** (7 créditos)

**Seminario de Investigación I Ejecución** (10 créditos)

**Seminario de Investigación II Proyecto** (7 créditos)

**Seminario de Investigación II Ejecución** (10 créditos)

4.- **Eliminar el curso de Geografía Histórica**, dado que no es parte de ninguna línea dentro de la malla y se propone crear un curso de **Tutoría de Tesis III**, para reforzar la elaboración de las investigaciones, comprometiendo el egreso del alumno a un estado de avance del 60% del texto final.

5.- **Rediseño de la Malla Curricular**, cambiando el orden que tradicionalmente se ofrecían la mayoría de los cursos que la componen. Con esta nueva propuesta, comenzará por las asignaturas que se refieren a períodos históricos más contemporáneos y continua con una secuencia regresiva en términos cronológicos, de manera que cada una de las líneas correspondientes a Historia de Occidente, Historia de América e Historia de Chile concluyen en cursos que abordan las etapas originarias de cada una. Es una reestructuración de “ciento ochenta grados”, se puede decir.

La decisión se adoptó una vez que el comité curricular la analizó largamente, pero en seguida se sometió a consulta de profesores de la Escuela, también de los miembros de la Facultad, se cotejó la opinión de especialistas en curriculum y, finalmente, se comentó con el Vicerrector Académico.

Las razones que la respaldaría, son básicamente, la preparación académica observada en los alumnos que ingresan a la carrera desde hace unos años, situación que se ha corroborado en los resultados del test de comunicación efectiva implementado al ingreso a la universidad.

Poseen un grado menor de madurez y de capacidad de abstracción, en general, detectando que les ha resultado más difícil comprender aquellos contenidos históricamente más distantes del tiempo en que viven. Le son bastante más familiares aquellas temáticas que cotidianamente han conocido a través de medios de comunicación de distinta naturaleza, como son todos los procesos históricos de la “historia reciente”. Le son conceptualmente más exequibles y de mayor interés.

Estas asignaturas, además, son ofrecidas por profesores – dada la característica de la Escuela, que ha optado por acentuar la historia contemporánea por su vinculación con el Cidoc – que se encuentran más presentes en la universidad por su vinculación contractual, condición que les permite tener mayor dedicación a los alumnos de primeros años. Además, las materias referidas a época contemporáneas se ven reforzadas a lo largo de toda la carrera en las asignaturas de la línea de investigación.

La idea, en otras palabras, es abordar el conocimiento histórico de distintos procesos en una relación “del presente al pasado”. Una relación que no debiera afectar, finalmente, la formación en la especialidad, por cuanto los alumnos que han experimentado un proceso de maduración global a lo largo de los semestres de carrera, serán capaces de realizar la síntesis cronológica y temática que constituye la historia de Occidente, de América y de Chile. A Esta modificación no altera los créditos totales del Plan de Estudios.

Estas modificaciones de los cursos comunes de facultad son las siguientes:

1.- Se propone **eliminar el curso de Pensamiento Crítico** para los alumnos de Historia, Periodismo y Literatura, dado que las competencias vinculadas a este curso se encuentran desarrolladas en los cursos del currículum complementario. Se propone **cambiar este curso por uno de Historia Económica de Chile**.

2.- **Fusionar el curso de Análisis de Textos con los cursos de Expresión Escrita I y Expresión Escrita II**, para crear dos cursos de Habilidades del Lenguaje I y Habilidades del Lenguaje II, con el objetivo de reforzar de manera directa los distintos aspectos y competencias de la lectoescritura.

3.- **Fusionar el Metodología de la Investigación con el curso de Investigación y Nuevas Tecnologías** para que las herramientas que enseña éste último se apliquen directamente en la elaboración de proyectos de investigación y adelantarlos un semestre en la malla (a partir del primer semestre). Curso compartido con Literatura.

4.- Se propone **eliminar el curso de Taller de Estrategias Narrativas** y crear un curso de **Taller de Escritura Académica**, compartido entre Literatura y Historia que apunte a desarrollar más directamente las competencias propias de ambas disciplinas.

## **I.II. Objetivos de la Modificación**

- a. Explicar de qué forma los objetivos generales y específicos de la carrera se modifican (o mantienen con el nuevo cambio de malla). **NO SE MODIFICAN**
- b. Explicar cómo se vincula este cambio, de manera conceptual, con la Misión de la Universidad, (sólo si el cambio de la malla curricular fuera mayor). **NO APLICA**

c. Explicar cómo este cambio se vincula con los objetivos de la Facultad y/o Escuela. YA SE EXPLICÓ.

d. Explicar la vinculación de los cambios con las demandas de mercado, para el profesional que se está formando.

Los cambios de nombre y orden de las asignaturas apuntan a cumplir mejor con los objetivos de reforzar y ajustar los conocimientos y herramientas entregados por los cursos con el perfil de egreso de la carrera, en sus dos ejes centrales, esto es, la capacidad de diseñar y ejecutar proyectos de investigación y la habilidad para comunicarse correctamente de forma oral y escrita, utilizando conceptos propios de la disciplina. Por último, se pretende adelantar el proceso de trabajo de investigación y redacción de tesis y reforzar su desarrollo con un curso de finalización previo al egreso, para acortar los tiempos transcurridos hoy entre la fecha de egreso y titulación.

### I.III. RECURSOS MATERIALES

---

a. Señalar si la modificación (parcial o total de la malla) significa contar con nuevas instalaciones físicas. NO

b. Indicar si la modificación (parcial o total de la malla) significa la compra de nuevos equipos de laboratorios o computacionales. NO

c. Precisar si la modificación (parcial o total de la malla) significa la compra de nuevo mobiliario. NO

d. Explicar (justificar) otras inversiones, de ser necesario. NO APLICA

### I.IV RECURSOS HUMANOS

---

a. Señalar si la modificación (parcial o total) significa la contratación de nuevo personal administrativo o académico de jornada. NO

b. Indicar si la modificación (parcial o total) significa el contrato de asesorías, capacitaciones, etc. NO

c. Precisar si la modificación (parcial o total) significa la contratación de profesores (aumento de asignaturas). NO (ES REEMPLAZO DE UN CURSO POR OTRO)

### I.V FORTALEZAS Y DEBILIDADES

---

a. **Explicar las ventajas del proyecto, en relación con otras alternativas o programas de estudios de la competencia.**

Las modificaciones planteadas nos permitirán reforzar las competencias en el área de investigación, elemento distintivo de las licenciaturas y, al mismo tiempo, disminuir los plazos actuales para la titulación de los egresados. Esto último ha constituido un problema

en todas Escuelas que imparten la carrera, llevando a algunas a eliminar las tesis como mecanismos de titulación y quedando de este modo sin evaluación las competencias de sus graduados en el área de la investigación académica.

**b. Explicar qué riesgos existirían, en el caso que la modificación no alcance las metas propuestas (por ejemplo, la presencia de un nuevo competidor para la carrera).**

El mayor problema será reajustar y enmarcar el trabajo de las tutorías de tesis a los nuevos plazos presentados.

**c.- La solicitud adjunta contó con los siguientes documentos como evidencia:**

1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN MIC AÑO 2012
- 2.- ACTA CONSEJO DE FACULTAD COMUNICACIONES Y HUMANIDADES
- 3.- ACTA CONSEJO DE ESCUELA
- 4.- ACTA CONSEJO DE ESCUELA AMPLIADO
- 5.- ACTA CONSEJO DE FACULTAD COMUNICACIONES Y HUMANIDADES

#### **MODIFICACIONES REALIZADAS COMO RESULTADO DEL SEGUNDO MIC:**

**MODIFICACIÓN MENOR:** Se modificó el número de horas presenciales de los cursos de seminario de investigación proyecto I y seminario de investigación proyecto II de dos a tres módulos, dejando el tercer módulo para trabajo en archivo con un docente asociado a ese trabajo.

**ANEXO 14:**  
EXPERIENCIA MIC  
Carrera Ingeniería Comercial





# Experiencia MIC

Carrera Ingeniería Comercial

Macarena de Castro  
Directora de Escuela



# PERFIL DE EGRESO

Ingeniero Comercial UFT



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**  
VINCE IN BONO MALUM

Ingeniería  
Comercial



El ingeniero comercial de la UFT es un Profesional integro, reflexivo, **creativo**, con **capacidad de liderazgo** y sólidos conocimientos de su especialidad, dotado de las competencias necesarias para **crear y gestionar negocios** en un mundo globalizado.

Es capaz de analizar el entorno en el cual se encuentra inserta una organización detectando oportunidades de negocio, elaborando una propuesta de valor junto con el plan estratégico que permita llevarla a cabo, cumpliendo con la misión y visión de dicha institución. Todo ello administrando de manera eficiente los recursos humanos, financieros y económicos.

# COMPETENCIAS

ASOCIADAS AL PERFIL  
DE EGRESO

# 1 CONTABILIDAD Y FINANZAS

Reconoce, analiza e interpreta los estados financieros de las distintas organizaciones. Distingue, aplica y analiza técnicas y metodologías adecuadas para la administración de recursos financieros de corto y largo plazo, tomando decisiones de inversión, financiamiento, operaciones y reparto de dividendos.

## **2 CREATIVIDAD Y LIDERAZGO**

Identifica oportunidades de mejora, reformulando, implementando y comunicando ideas, de manera colaborativa, con una visión creativa, para generar innovación en cualquiera de los ámbitos de desempeño profesional del ingeniero comercial.

# 3 **MARKETING**

Analiza y desarrolla los diferentes procesos de la función de marketing considerando la dinámica específica del mercado y su ámbito de negocios.

# 4 MANAGEMENT

Diagnostica y analiza críticamente a una organización y/o empresa existente o por existir (en el caso de un plan de negocios) y el entorno en que se desenvuelve con el fin de elaborar planes estratégicos y plantear propuestas de valor creativas frente a distintas problemáticas y/o oportunidades de negocios.



# MIC 2016





# LICENCIATURA

	I semestre	II semestre	III semestre	IV semestre
Formación complementaria	Liderazgo Personal		Creatividad e Innovación	
Ciencias básicas	Fundamentos Matemáticos	Cálculo I	Cálculo II	
		Álgebra	Estadística y Probabilidades	Inferencia Estadística
Contabilidad y finanzas		Contabilidad	Contabilidad Financiera	Contabilidad Gerencial y Control de Gestión
Management	Gestión y Empresa	Desafío Empresarial	Gestión de RR.HH.	Desarrollo Organizacional
	Taller Tecnologías			
Marketing				Marketing
Economía	Economía			Macroeconomía I
<b>FORMACIÓN GENERAL</b>				
Cursos sellos, multidisciplinarios o electivos	Ser Universitario		Electivo I / Minor	Antropología
Desarrollo en competencias		Comunicación Efectiva		
		Creatividad y Resolución de Problemas		
Idiomas	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV

## APLICACIÓN MIC

	V semestre	VI semestre	VII semestre	VIII semestre
	Negociación		Electivo Facultad I	Electivo Facultad III
	Métodos de Optimización		Electivo Facultad II	Electivo Facultad IV
		Econometría para la Gestión		
	Finanzas I	Finanzas II		
			Estrategia de Negocios	Taller de Ética Empresarial y RSE
		Gestión Operaciones y Procesos	Derecho de la Empresa	Juego de Negocios
			Creación de Nuevas Empresas	
	Investigación de Mercados	Marketing Estratégico		
	Microeconomía	Organización Industrial		Macroeconomía II
			Ética	Electivo II / Minor
				Electivo III / Minor
	Liderazgo y Trabajo en Equipo			
	Inglés V	Inglés VI		

Los alumnos deben realizar el MIC al final 4º semestre, habiendo aprobado todas las asignaturas de las líneas troncales hasta ese nivel.

MIC es requisito de titulación

Quinto año Magíster de Especialidad  
Marketing o Finanzas

MAGÍSTER DE CONTINUIDAD			
MAGÍSTER EN FINANZAS		MAGÍSTER EN MARKETING	
IX semestre	X semestre	IX semestre	X semestre
Proyecto de Título		Proyecto de Título	
Proyecto I	Proyecto II	Proyecto I	Proyecto II
Gestión de Inversiones	Métodos Cuantitativos para la Gestión de Inversiones	Marketing Métricas y Pricing	Marketing de Servicios y Dirección de Ventas
Derivados y Estrategias de Cobertura	Gestión de Riesgo Financiero	Marketing Internacional e Industrial	Comunicaciones Integradas de Marketing y Conducta del Consumidor
Ética, Regulación y Estructura del Mercado de Capitales	Electivo de Especialidad	Electivo de Especialidad	Electivo de Especialidad
Electivo de Especialidad	Electivo de Especialidad	Electivo de Especialidad	Electivo de Especialidad



## Contexto

### PARQUE EL SECRETO

#### 40 locales de artesanos

Madera, lanas, gastronomía, música, reflexología, yoga y masoterapia.

#### **Problema/oportunidad detectada:**

No existe demanda estable y suficiente para generar ingresos que cubran sus gastos, alta rotación de locatarios.





A group of students in a park setting, some looking at a smartphone. The image is overlaid with a blue tint.

# DESAFÍO

106 alumnos

**Elaborar un diagnóstico de la situación actual del emprendedor asignado y desarrollar una propuesta de mejora dentro del Parque El Secreto**



# ETAPAS



## INDUCCIÓN

Se explicaron los detalles de la actividad y presentación de las rúbricas de evaluación.



## TERRENO

Se realiza visita a al parque, donde cada grupo se reúne con el emprendedor asignado.



## COACHING

Actividad de apoyo a los alumnos, por parte de los coordinadores de cada una de las líneas, en el desarrollo de sus propuestas.



# ETAPAS



## ENTREGA DE INFORME Y PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS

Los grupos hacen entrega del informe escrito y exponen ante una comisión donde de manera aleatoria se selecciona al expositor y el resto de los integrantes debe responder preguntas.



## AUTOEVALUACIÓN

Los alumnos y la Escuela realizan un proceso de autoevaluación a través de encuestas que permiten detectar los puntos críticos.



## RESULTADOS Y RETROALIMENTACIÓN

Presentación de los resultados obtenidos por los grupos que permitirán a los alumnos obtener retroalimentación y a la Escuela realizar acciones remediales.



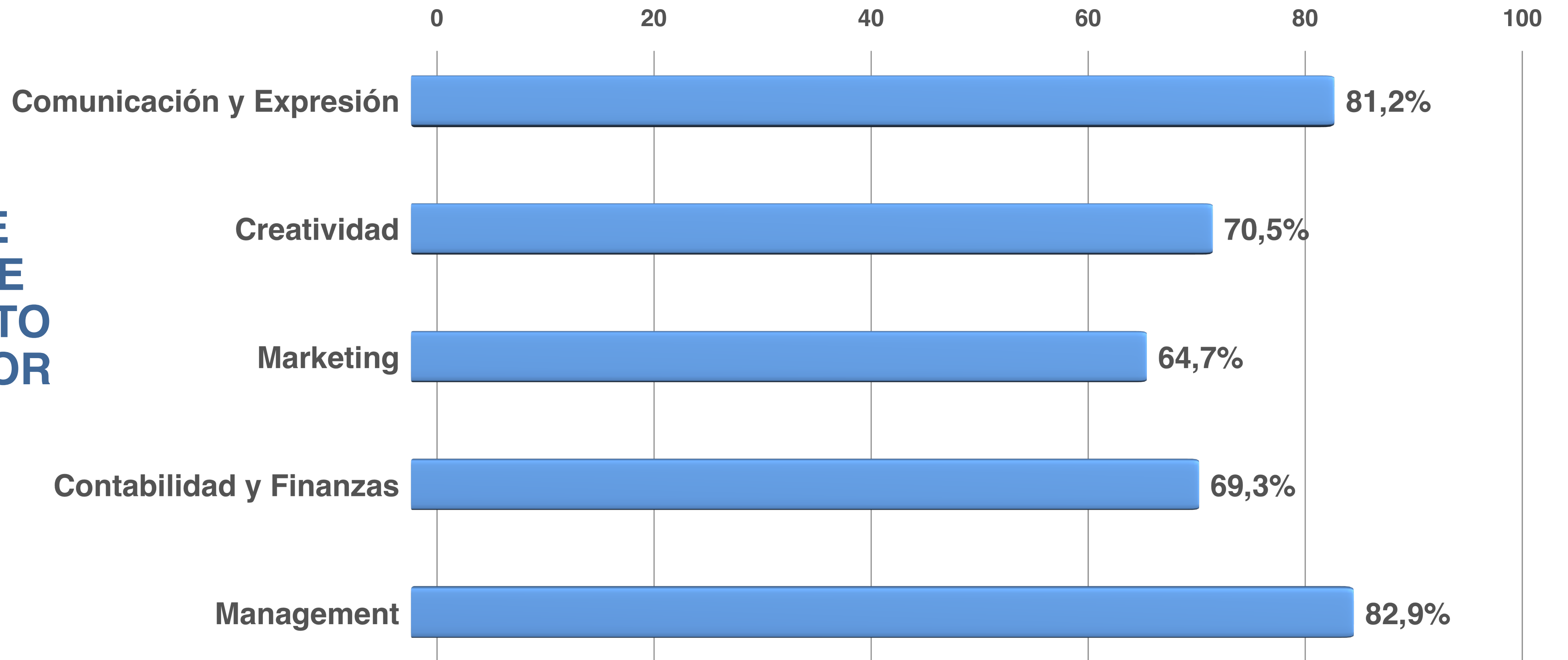
# RESULTADOS Y ACCIONES MIC

**SÍNTESIS  
DE RESULTADOS  
DE LAS  
RÚBRICAS POR  
GRUPO**

Nivel de cumplimiento por línea						
GRUPO	Managment	Marketing	Contabilidad y Finanzas	Comunicación y Expresión	Creatividad y Liderazgo	Promedio Final Grupo
1	86%	51%	72%	78%	68%	71%
2	86%	90%	39%	87%	90%	78%
3	82%	75%	93%	87%	82%	84%
4	82%	57%	73%	79%	77%	74%
5	79%	50%	45%	91%	66%	66%
6	75%	48%	74%	76%	62%	67%
7	82%	53%	37%	89%	64%	65%
8	61%	54%	32%	63%	34%	49%
9	82%	71%	38%	75%	66%	67%
10	86%	61%	65%	96%	83%	78%
11	86%	61%	56%	69%	64%	67%
12	75%	60%	45%	69%	65%	63%
13	86%	87%	64%	88%	89%	83%
14	94%	76%	72%	88%	69%	80%
15	100%	78%	69%	84%	78%	82%
<b>Promedio</b>	<b>83%</b>	<b>65%</b>	<b>58%</b>	<b>81%</b>	<b>70%</b>	<b>71%</b>



# PORCENTAJE PROMEDIO DE CUMPLIMIENTO RÚBRICAS POR LÍNEA



## **CONCLUSIONES LÍNEA CREATIVIDAD Y LIDERAZGO**

Los alumnos utilizan la Creatividad y la metodología del Design Thinking con un muy buen desempeño para innovar. En cuanto a ideas, los alumnos aplican las dos líneas de la innovación: incremental y/o disruptiva. Liderazgo y trabajo en equipo fluyó de manera natural en casi todos los grupos.

Debilidad observada: bajo nivel de confianza creativa para asumir el riesgo de su mejor propuesta ideada.

## **CONCLUSIONES LÍNEA MANAGEMENT**

Los reportes escritos y las presentaciones evidencian un alto grado de cumplimiento en el análisis estratégico como parte de la elaboración del diagnóstico.

Debilidad observada: se requiere una mayor vinculación entre los resultados de del análisis estratégico y otras áreas funcionales como el marketing y las finanzas.

## **CONCLUSIONES LÍNEA CONTABILIDAD Y FINANZAS**

Muy buen manejo de los conceptos y modelos. Se puede apreciar en la mayoría de los grupos, capacidad de presentar propuestas basadas en criterios de sustentabilidad económico financiera.

Debilidad observada: Dificultad en la generación y estimación de información en condiciones precarias.

## CONCLUSIONES LÍNEA **MARKETING**

En general los alumnos conocen los conceptos de Marketing, tienen buen manejo y dominio de estos.

Debilidad observada: Falta de profundidad en la aplicación de los conceptos de Marketing.

## **CONCLUSIONES GENERALES MIC**

Genera alta motivación, responsabilidad y compromiso social por parte de los alumnos.

Evidencia la capacidad de los alumnos para adaptarse en situaciones reales y empatizar con los emprendedores.

Los alumnos demuestran una alta capacidad de trabajo en equipo.

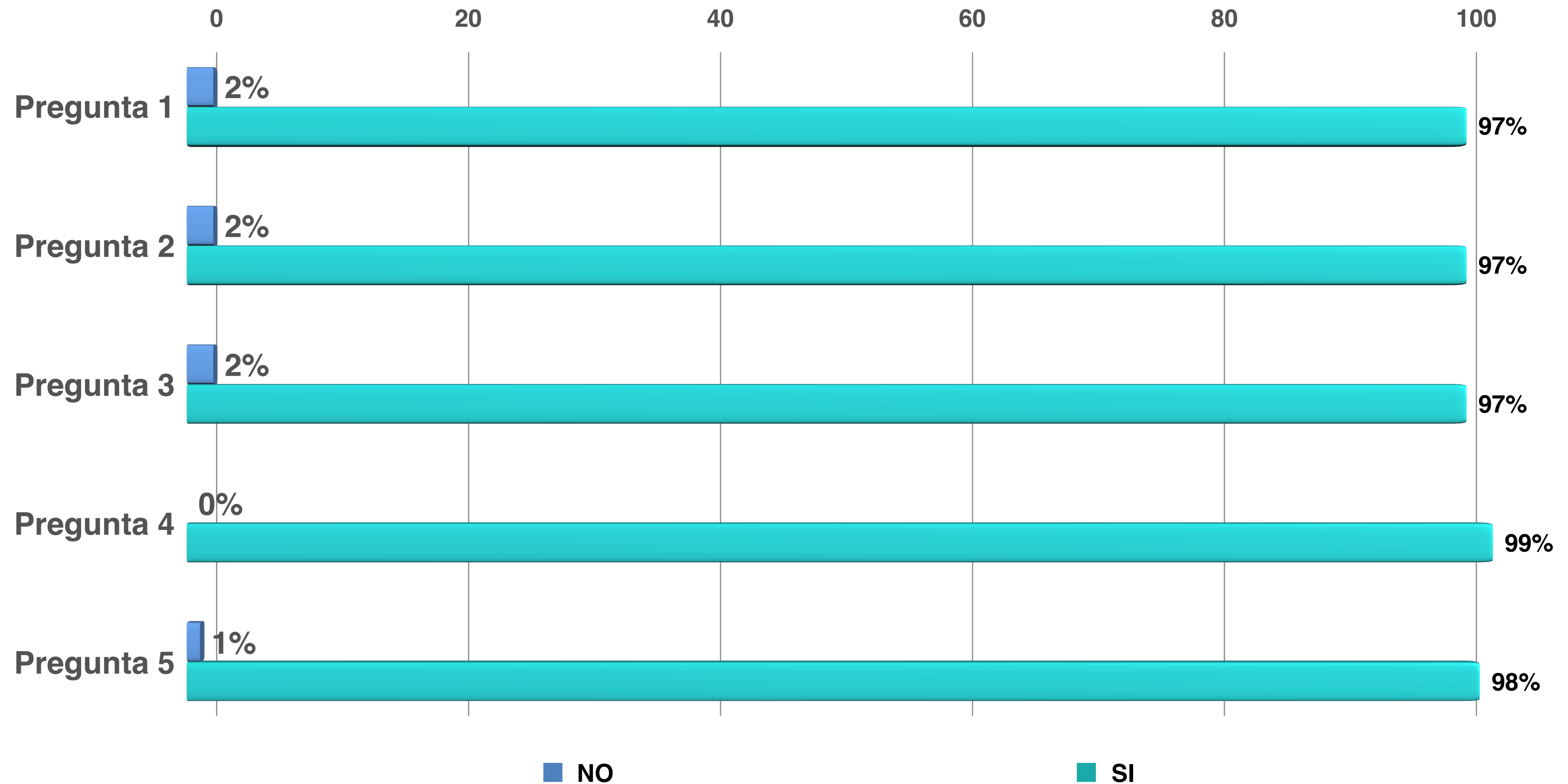
A nivel individual, permite detectar capacidad de liderazgo.

Experiencia de evaluación, altamente valorada como instancia de aprendizaje.

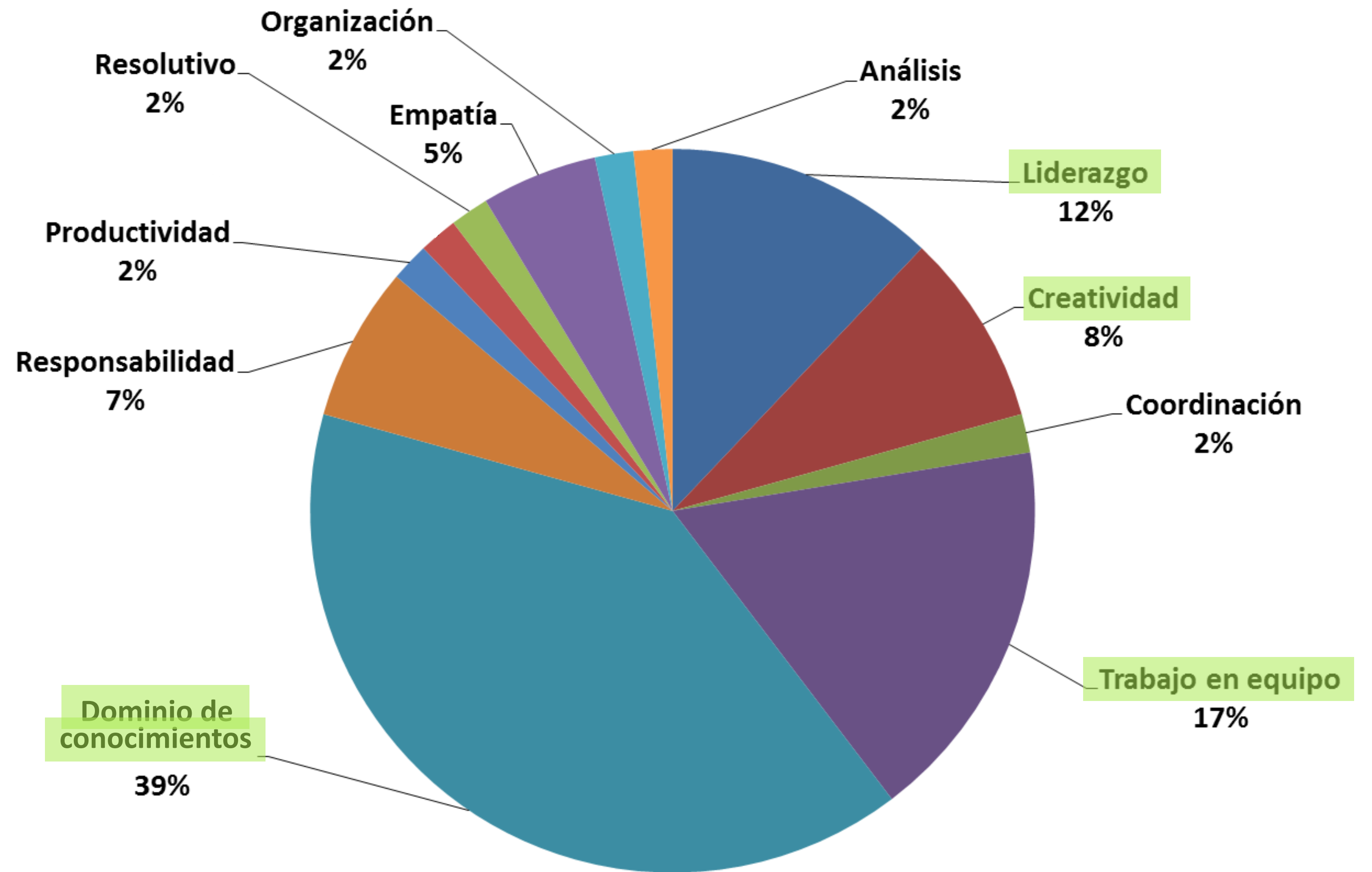
Ayuda a los alumnos a tomar conciencia del estado de desarrollo de sus propias habilidades y competencias.

# AUTOEVALUACIÓN ALUMNOS

1. ¿La MIC me permitió **aplicar conocimientos teóricos en la práctica**?
2. ¿La MIC permitió darme cuenta de los **conocimientos que he adquirido** hasta ahora en la carrera?
3. ¿La MIC permitió darme cuenta de **aquellas áreas** en las cuales tengo **conocimientos más débiles**?
4. ¿La MIC me permitió **integrar las distintas áreas de conocimiento** adquirido hasta ahora?
5. ¿La MIC fue un buen **ejercicio de autodiagnóstico**?

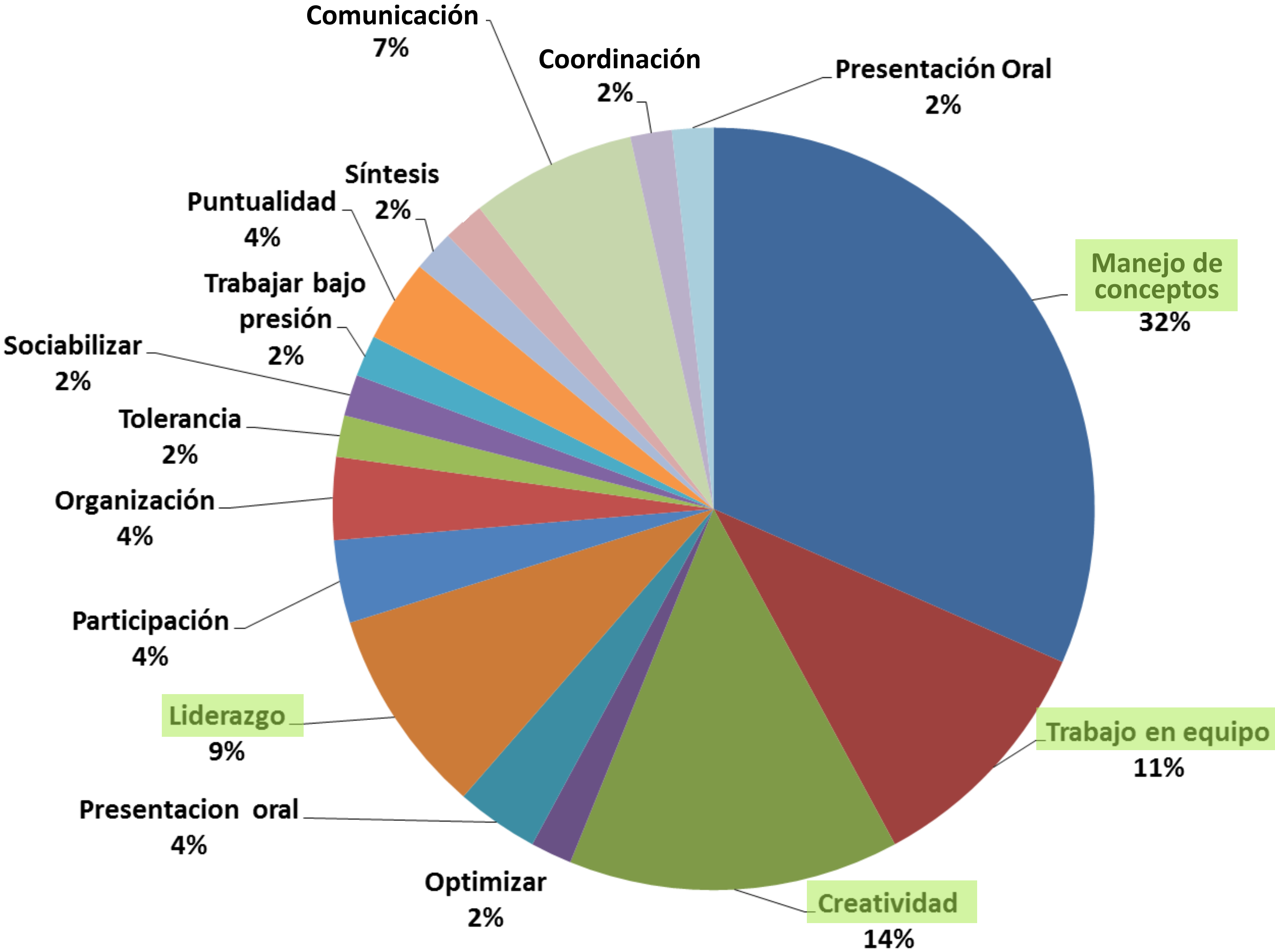


6. En relación a mi desempeño en la MIC ¿Qué fortalezas pude observar?





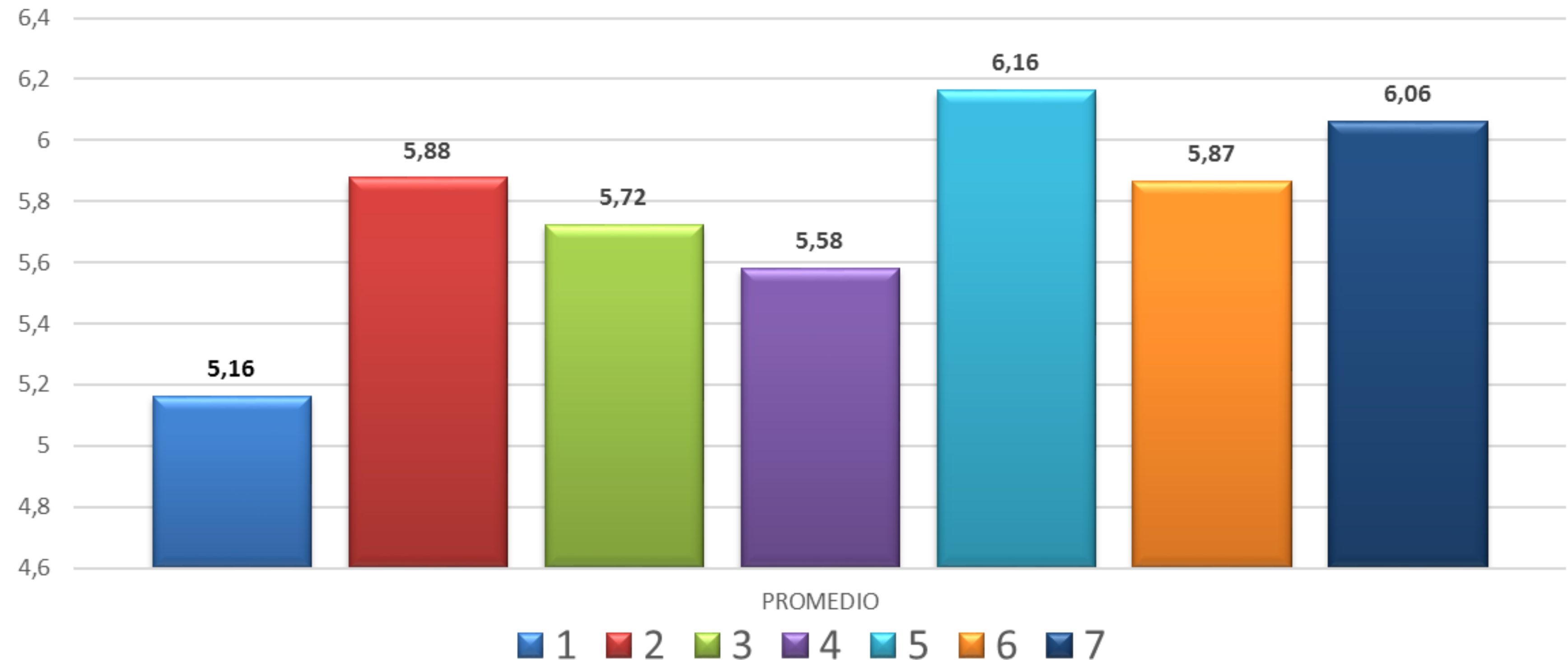
7. En relación a mi desempeño en la MIC ¿Qué aspectos debo mejorar?



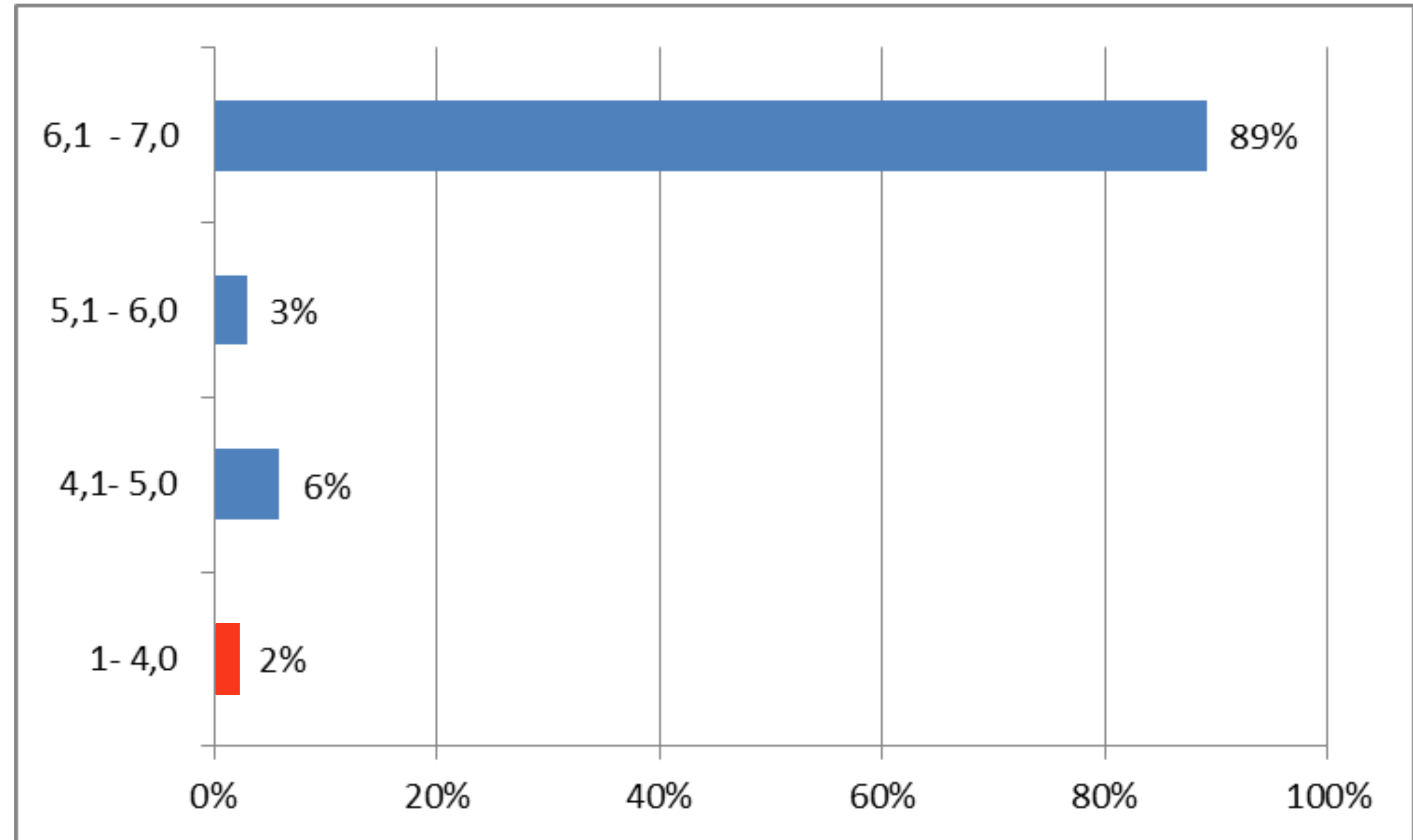
# EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ESCALA 1 A 7

- 1. En relación a la línea de Contabilidad y Finanzas ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?
- 2. En relación a la línea de Marketing ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?
- 3. En relación a la línea de Management ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?
- 4. En relación a la competencia de Creatividad ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?
- 5. ¿La MIC fue un buen ejercicio de autodiagnóstico?
- 6. En relación a la competencia de Habilidades Comunicacionales ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?
- 7. En relación a la competencia de Relaciones Interpersonales ¿Cómo considero que fue mi desempeño en la MIC?

## PROMEDIO POR PREGUNTAS



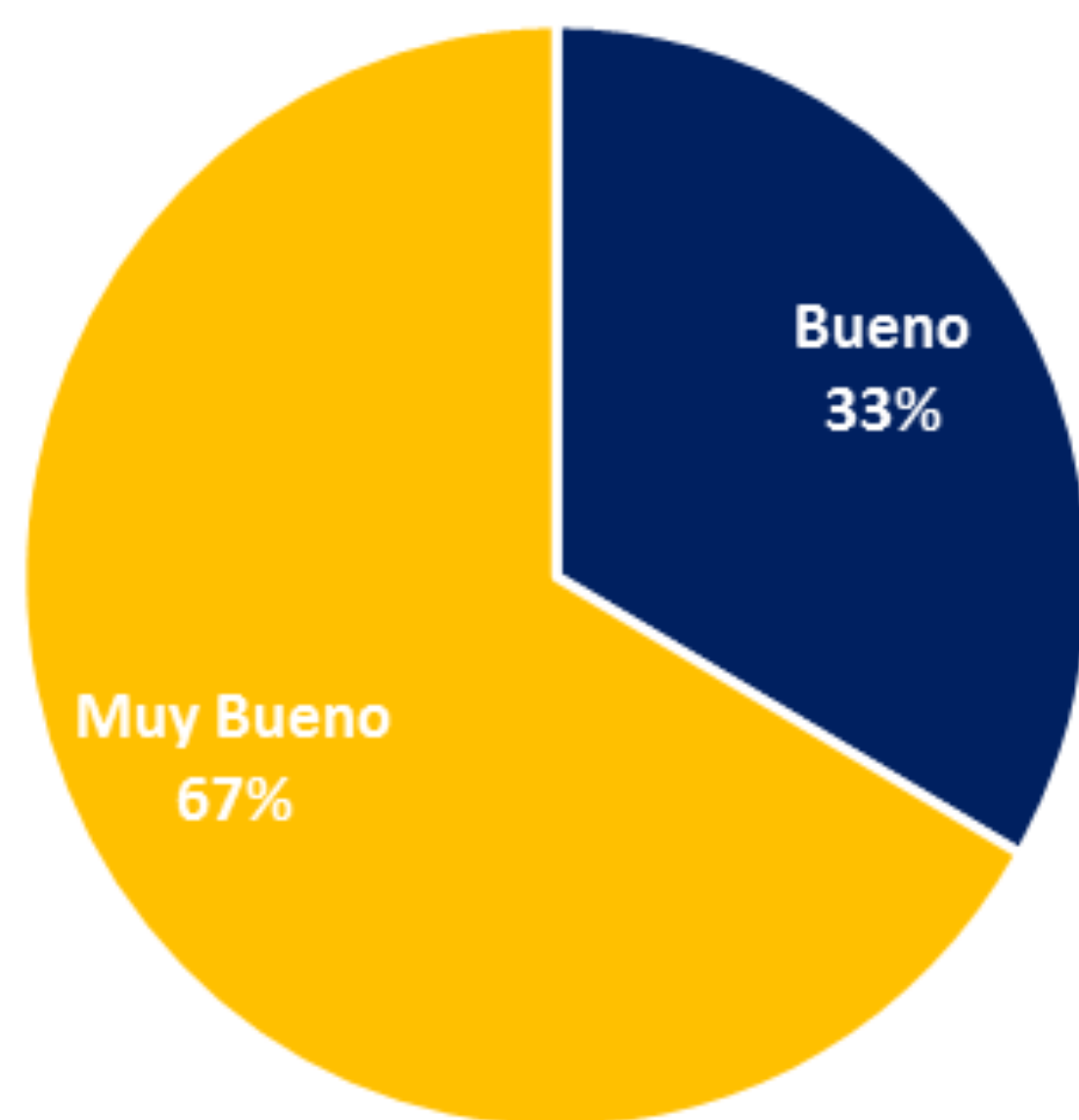
## EVALUACIÓN DE PARES ESCALA 1 A 7



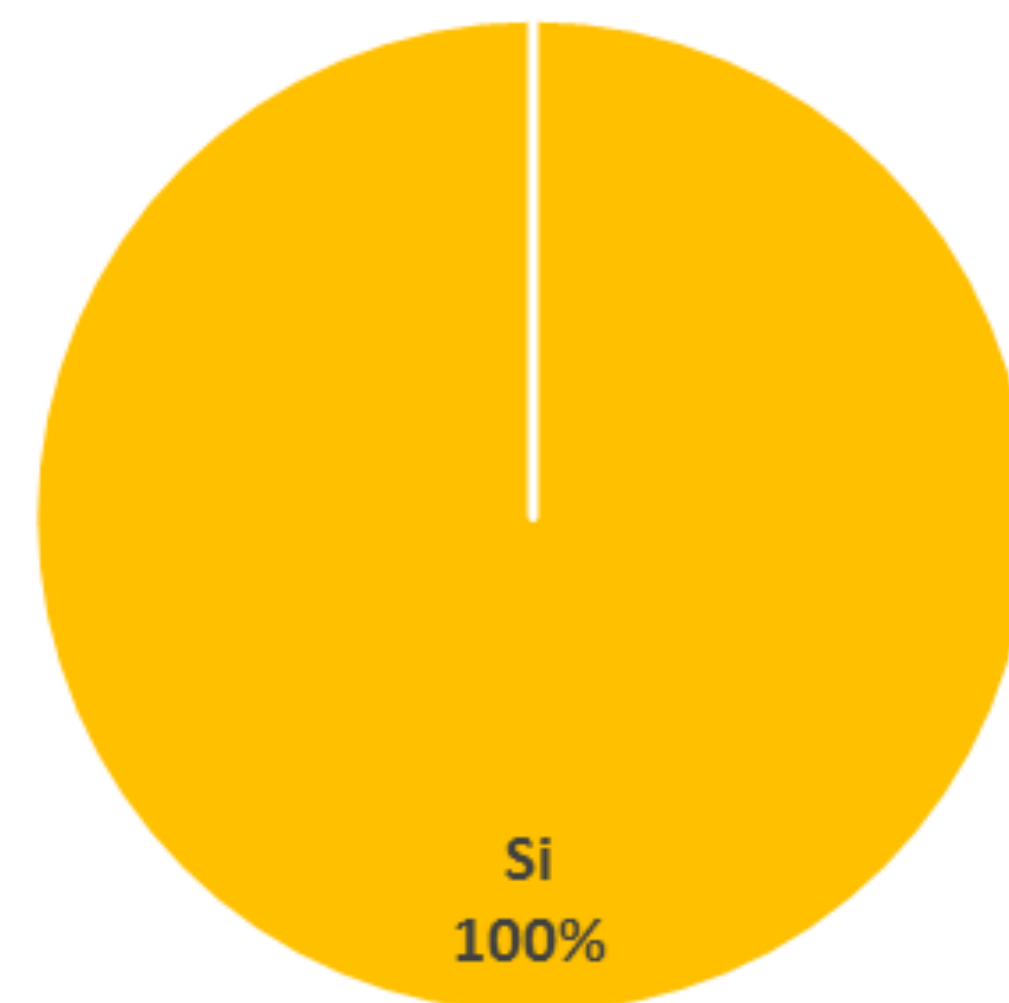
# **EVALUACIÓN DE EMPREENDEDORES A LOS ALUMNOS**



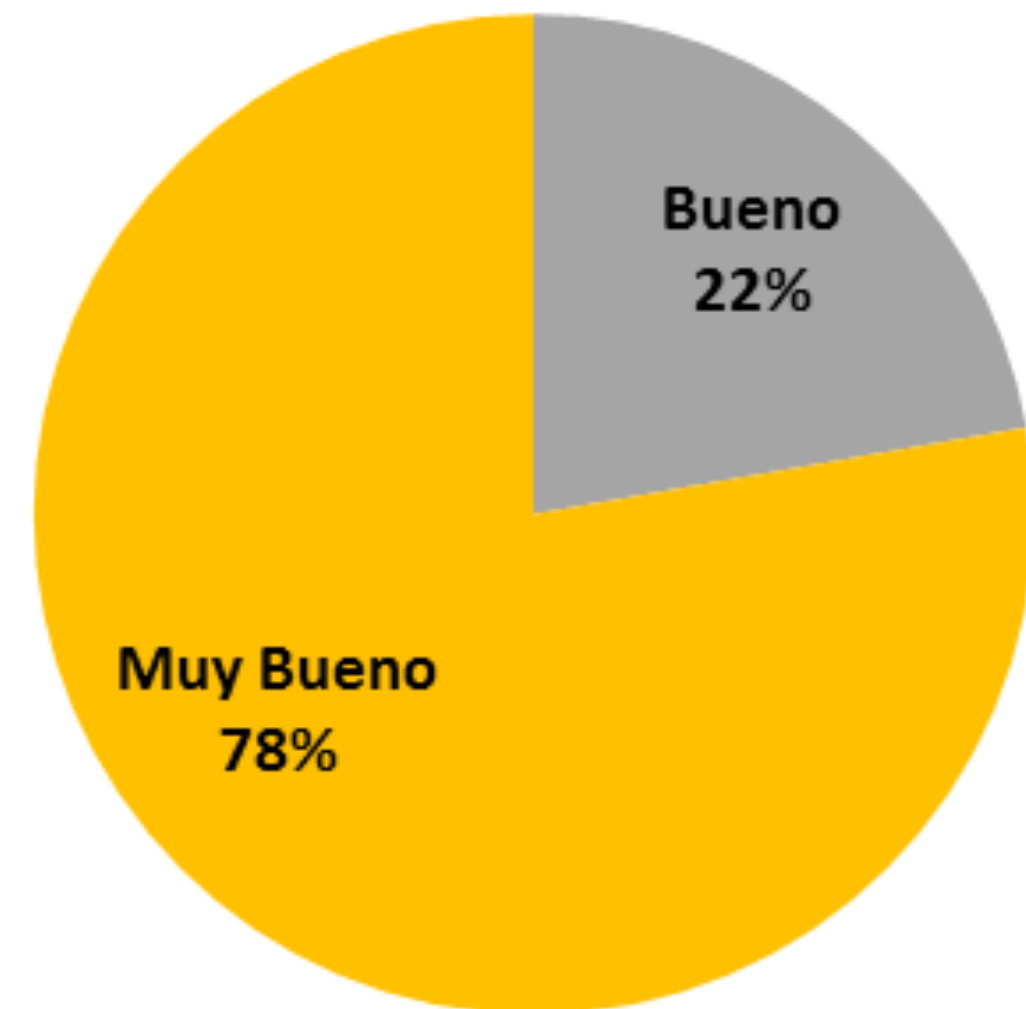
¿Cómo evalúa la propuesta entregada por los alumnos?



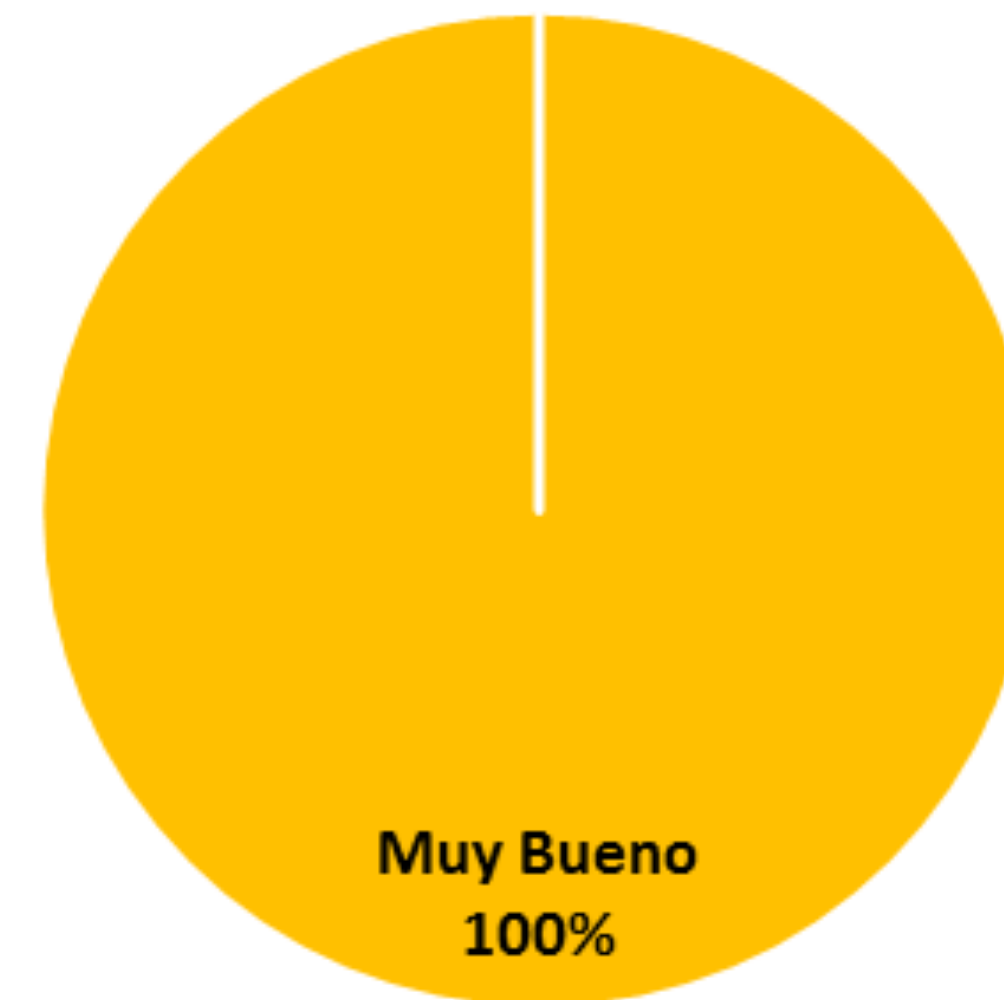
Recomendaría a otros emprendedores su participación en esta actividad



Claridad de los alumnos para explicar el objetivo de la actividad y su proceso



Grado de recepción e interpretación de sus inquietudes y requerimientos



# **AUTOEVALUACIÓN ESCUELA Y MEDIDAS DE MEJORA ADOPTADAS MIC 2015**

**El Comité Curricular analiza los resultados y resuelve implementar las siguientes medidas de mejora:**

- Modificación de programas de asignaturas de Contabilidad Financiera y Contabilidad Gerencial en orden a darle una mejor continuidad con las asignaturas de Finanzas y una mayor orientación hacia la profesión del Ingeniero Comercial.
- Fusión de coordinación de las líneas de Finanzas y Contabilidad con el objeto de dar continuidad y tener una visión vertical de las competencias.
- Ajuste de metodologías de enseñanza y evaluación incorporando método de casos, trabajos de aplicación a los negocios que permitan situar a los alumnos en situaciones de toma de decisiones.
- Medidas tendientes a mejorar el desempeño en comunicación y expresión de los alumnos, tales como: Coaching en Habilidades Comunicativas, realizado por profesionales de la Escuela de Teatro e incorporación de presentaciones orales en ramos troncales.

**ANEXO 15:**  
GLOSARIO DE COMPONENTES CURRICULARES  
Universidad Finis Terrae



Vicerrectoría  
Académica



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**  
VINCE IN BONO MALUM

# GLOSARIO DE COMPONENTES CURRICULARES

Junio de 2014



## DEFINICIONES

### I. MODELO FORMATIVO – PROYECTO EDUCATIVO

Se entiende como el conjunto de principios y valores, de carácter permanente, que orientan los procesos formativos en concordancia con la misión de la Universidad Finis Terrae. Se trata de orientaciones valóricas, antropológicas, filosóficas y curriculares que definen el tipo de formación que la universidad aspira a entregar a sus estudiantes y que enmarcan la labor de los académicos encargados de guiar dicha formación. Al mismo tiempo, constituye una declaración de los resultados que se espera obtener de los procesos formativos, señalando las características generales que los egresados y egresadas de los distintos programas de nuestra universidad debieran tener y que los habilita para iniciar su vida profesional, comunes a todas las disciplinas y deseables para todo tipo de estudiantes egresado de la UFT. Indica los sentidos y los propósitos generales de los procesos formativos, señala su rumbo y proporciona los referentes generales para evaluar sus resultados.

### II. MODELO PEDAGÓGICO

Por Modelo Pedagógico se entienden las opciones concretas, los medios que orientan y posibilitan la puesta en práctica del Modelo formativo, en función de las condiciones particulares y contextuales, en que dicho proyecto se implementa. Se trata de opciones curriculares, pedagógicas y didácticas, de estrategias metodológicas y de recursos a los que los actores de los procesos formativos recurren a fin de alcanzar los objetivos formativos de la Universidad. Este orienta los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en su desarrollo particular y ofrece caminos concretos para su diseño, implementación y evaluación curricular, los que luego deben ser adecuados a las particularidades de los distintos procesos formativos de acuerdo a las características de los estudiantes, de los docentes y a necesidades disciplinarias y profesionales específicas.

Este modelo pedagógico se concreta mediante el Plan de estudios correspondiente a cada carrera.

### III. CURRÍCULUM

Currículum es el resultado de un proceso de construcción, selección de saberes y valores, expresados en un conjunto de competencias tanto genéricas como de especialidad que se intencionan, **resignifican**, organizan y administran en un proceso secuencial y sistemático de formación integral, orientado al logro de los perfiles de egreso de cada carrera, lo que se constituye a la vez en un compromiso y una promesa ante el egresado y ante la sociedad. (Modelo Formativo; pag.38)

### IV. CURRÍCULUM MIXTO

Asumiendo que una Competencia corresponde según Tardif, J (2008) a “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos” , implica que está esencialmente ligada a la acción. No constituye por tanto, una forma de algoritmo memorizado en vista a asegurar la reproducción de un conocimiento, sino a un saber actuar muy flexible y adaptable a distintos contextos y problemáticas. Lo anterior supone que los conocimientos se constituyen en un recurso esencial, porque ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión en la acción, sobre la acción y a partir de la acción. Por lo tanto, no solo constituyen contenidos declarativos sino también actitudes y conductas, recursos internos y externos.

En función de lo anterior, Le Boterf (2001) señala que las competencias requieren reglas de suspensión de la descomposición de recursos implicados en ellas. Señala que cada competencia debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones. Ello, requiere que el docente haga una fina selección y organización de los recursos implícitos en el desarrollo de cada competencia de modo que mediante la enseñanza el estudiante logre un aprendizaje profundo e integrado de los mismos. Desde esa perspectiva, el trabajo metodológico con la competencia, debe ser guiado por objetivos específicos que declaren los aprendizajes esperados, que puedan ser evaluados y posteriormente se puedan ir integrando entre sí para que el estudiante movilice frente a situaciones de complejidad creciente, los recursos aprendidos hasta lograr demostrar la competencia que sería la meta del proceso.

El enfoque mixto propone diseñar las competencias esperadas y frente a cada una realizar el análisis y selección de recursos implícitos que serán trabajados pedagógicamente mediante objetivos específicos que permitan al docente tener presente los aprendizajes

esperados y le facilite su integración paulatina y su movilización cuando la situación lo requiera.

## V. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA – COMPETENCIA DE ESPECIALIDAD

El concepto de competencia se define como una característica subyacente en el individuo, que está causalmente relacionada con un estándar de efectividad y/o a un rendimiento superior en un trabajo o situación.

Una competencia es, entonces, un saber actuar complejo, integrado por un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en desarrollo que se apoya en la integración, movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones (contexto), lo que permite a la persona no sólo aplicarlos o evocarlos aisladamente sino que también le ofrece la posibilidad de transformarlos y combinarlos para responder a un objetivo, adaptándose al mismo tiempo a las exigencias y posibles restricciones de la situación. (Tardif, J. 2006)

En síntesis **toda competencia** debe contener los siguientes elementos:



## VI. COMPETENCIA GENÉRICA UNIVERSAL

Las *competencias genéricas universales* (CGU) son comportamientos y actitudes de la persona que son transversales a diferentes ámbitos de actividad personal y laboral; se trata fundamentalmente de: a) competencias conductuales y b) competencias de empleabilidad.

Las competencias genéricas universales de la línea de habilidades, que se desarrollan, son: Liderazgo, Trabajo en Equipo; y Creatividad y Resolución de Problemas, que se presentan dentro de la Formación General como asignaturas obligatorias para todos los alumnos de la UFT.

## VII. PLAN DE ESTUDIOS O PLAN CURRICULAR

El plan de estudios o Plan Curricular, es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de cada carrera, teniendo como pilar fundamental el Modelo Formativo UFT, las directrices provenientes desde VRA y aquellas propias de cada disciplina, con el propósito de llegar a la obtención de un título profesional y/o a un grado académico.

El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:

1. Un perfil de egreso claramente diseñado y evaluable.
2. Competencias de especialidad con sus respectivos niveles de logro.
3. La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
4. La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
5. Los logros, competencias y conocimientos que los estudiantes deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año académico
6. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los alumnos.
7. El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje. (Planes de Nivelación o Remediales en caso de ser necesarios).
8. La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, referencias bibliográficas, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente y aporte el soporte para la acción pedagógica.
9. Procedimientos evaluativos, indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación de cada carrera.

## VIII. MALLA CURRICULAR

La Malla Curricular es la expresión gráfica del desarrollo secuencial y modularizado de las asignaturas que componen el Plan de Estudios.

1. Corresponde a la descripción sinóptica del Plan de Estudios y debe mostrar la secuencia temporal de las asignaturas, sus relaciones y creditaje.
2. Por lo mismo, implica determinar el tiempo total que tomará la formación del alumno regular para alcanzar el egreso.

## IX. TRAYECTO FORMATIVO

Se entiende por Trayecto Formativo, la secuencia de acciones curriculares diseñadas gradualmente para que cada estudiante (desde su ingreso) a la carrera seleccionada, comience un proceso integral de formación de cada especialidad con el propósito de desarrollar las competencias propuestas en el perfil de egreso.



## **X. PERFIL DE INGRESO**

Se refiere a las características que los estudiantes deben poseer al ingresar a una carrera o programa conducente o no a la licenciatura en la UFT y que favorecerán su éxito en el programa, garantizando el desempeño y su trayectoria formativa.

El perfil de ingreso permite identificar las competencias que posee el estudiante al momento de iniciar su trayectoria formativa universitaria y también visualizar los aprendizajes a desarrollar durante el proceso formativo. Puede ser considerado como un diagnóstico con el cual se identifican los aprendizajes previamente adquiridos.

## **XI. PERFIL DE EGRESO**

El perfil de egreso lo definimos como una declaración formal de la universidad frente a la sociedad y frente a sí misma, en la cual se compromete a entregar una formación profesional consistente con los principios orientadores del Modelo Formativo y con los valores que la fundamentan.

En ella, se señalan los compromisos formativos contextualizados en los ámbitos de realización de la formación integral, la profesión y el conjunto de competencias de especialidad asociadas a estos.

Se compone de tres elementos relacionados e interdependientes:

- a) Una declaración general que resume y vincula los principios orientadores de la universidad.
- b) Una especificación de los ámbitos de realización propios de cada profesión con sus descripciones.
- c) Una declaración de las competencias de especialidad asociadas a cada uno de los contextos o ámbitos de realización descritos.

Es, por tanto, la descripción de los rasgos y competencias propios de un profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad, movilizando sus saberes y competencias para resolver problemas de manera creativa, en diferentes contextos. Y que se enmarca, evidentemente, en la visión de la persona como un todo que debe desarrollarse armónicamente.

## **XII. PERFIL PROFESIONAL**

Se refiere al conjunto de rasgos, capacidades y competencias, certificadas apropiadamente por quién tiene la competencia jurídica para ello, que posee un egresado de la UFT, que permiten que sea reconocido por la sociedad como tal en el cumplimiento de las tareas propias de su profesión. Se adquiere a lo largo de la vida profesional.

## **XIII. MISIÓN**

MISION: Presenta a la organización, qué hace, en dónde, por qué, y para quién...

Para el desarrollo del concepto de MISIÓN, tomaremos la definición propuesta por Palom y Tort (1991:98).

“La Misión representa el objetivo central de una organización, el propósito más importante por el que trabajan y se esfuerzan los miembros de la misma. Expresa lo que se quiere lograr, es la meta que moviliza energías y capacidades. Expresa el servicio que presta, no el producto que vende o el resultado del trabajo realizado.

La Misión debe abrir puertas al futuro, ser altamente movilizadora y tender hacia una institución ambiciosa y de calidad”.

A partir de lo anterior es importante destacar las siguientes ideas:

1. Debe estar orientada hacia el exterior de la Organización.
2. Debe estar orientada hacia el futuro a largo plazo.
3. Debe tener credibilidad.
4. Debe ser simple clara y directa.
5. Debe contener un alto grado de originalidad (sello)
6. Ser Única
7. Tener un cierto contenido idealista, intangible, utópico, etc.
8. Debe ser revisada constantemente.

Por tanto, la Misión Institucional constituye la identificación y concreción del para qué de la institución educativa. Es un pronunciamiento que fundamenta la razón de ser



institucional; el fin institucional que tiene vigencia permanente a través de muchos años y que necesita actualizaciones en el tiempo por medio de enriquecimientos, precisiones, explicaciones.

El contenido central de la Misión Institucional no cambia a través del tiempo, a no ser que, la institución educativa haya cambiado su filosofía institucional, su proyecto Educativo y curricular o su grupo objetivo de estudiantes.

#### **a. ¿CÓMO ESCRIBIRLA?**

1. No olvidar que debe responder a las siguientes preguntas: qué hace nuestra Facultad o Escuela, en dónde, por qué, y para quién...destacando el “SELLO” o elemento potenciador o diferenciador propio de cada unidad Educativa.
2. Debe ser breve, no más de dos párrafos. Por lo general el primero vinculado a la Misión de la Universidad y la Misión de la Facultad (en el caso de tratarse de una Misión de Carrera).
3. Debe ser socializada y conocida por todos los miembros de cada Facultad y/o Escuela.

Ejemplo:

#### **Misión de la Universidad Finis Terrae**

“La Universidad Finis Terrae tiene como misión formar integralmente a personas con un amplio conocimiento de su especialidad, dotadas de habilidades y competencias, creatividad y espíritu reflexivo, que les permitan contribuir al desarrollo de la sociedad, en el ámbito nacional e internacional, con fundamento en los valores de la cultura cristiano-occidental.”

## **XIV. PROPÓSITOS**

Se entiende por propósitos a la **declaración de intenciones formativas y organizacionales** de una institución o programa. (CNA; 2010)

## ¿CÓMO SE FORMULAN?

Técnicamente deben ser escritos con un **verbo en infinitivo + un contenido asociado**.

A modo de ejemplo, se presentan los propósitos de la Universidad Finis Terrae:

- 1- **Formar (verbo) + integralmente a personas (contenido)**. La formación integral se concibe como el eje articulador de toda la actividad universitaria, porque pone en el centro a la persona como un todo que debe desarrollarse no solo en lo académico o profesional, sino en las diversas dimensiones que constituyen la riqueza de cada persona. Buscamos brindar los medios necesarios para el desarrollo armónico de nuestros alumnos.
- 2- **Formar profesionales de excelencia**. A partir de las habilidades y competencias de nuestros alumnos, nos proponemos desarrollar sus capacidades intelectuales y volitivas, en las que destacan particularmente el espíritu reflexivo y la creatividad, a fin de lograr egresados que sean competentes profesionalmente y al mismo tiempo contribuyan al desarrollo de la sociedad.
- 3- **Formar personas comprometidas**. El desarrollo armónico de las cualidades de nuestros alumnos debe ir acompañado del estímulo consciente de la responsabilidad que se tiene ante los demás miembros de la sociedad. Siendo una universidad católica, buscamos ofrecer a nuestros alumnos los espacios que permitan el desarrollo de su dimensión trascendente y el ejercicio de la generosidad para poner al servicio del bien común los talentos recibidos.
- 4- **Formar comunidad que busca la verdad, aprende y enseña**. Comprendemos la universidad como una comunidad de maestros y estudiantes que buscan la verdad a través de la docencia y la actividad investigativa. Aspiramos a generar un ambiente crítico de la realidad, que debe estar al servicio del desarrollo humano y del bien común, donde se privilegie una sana relación interpersonal y favorezca el intercambio interdisciplinar de conocimientos.
- 5- **Formar comunidad al servicio de la sociedad**. A través de la formación de nuestros estudiantes, pero también por medio de actividades directas, buscamos ofrecer a la sociedad una contribución en orden a su progreso cultural, científico y tecnológico irradiando aquello que en la búsqueda de la verdad vamos profundizando. En este mismo sentido, buscamos ser un aporte a la evangelización de la cultura.

## XV. OBJETIVOS

Se entiende por objetivos al conjunto de resultados esperados **susceptibles de ser verificados o evaluados** y orientados hacia el cumplimiento de los propósitos. (CNA; 2010)

## ¿CÓMO SE FORMULAN?

Técnicamente deben ser escritos con un **verbo en infinitivo (observable, evaluable o medible) + un contenido asociado**.



© LUCÍA EMILIA GUÍÑEZ SANTELICES  
2017